

UNIVERSIDADE DE LISBOA



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

O ensino a dois na disciplina de Economia numa turma do 11.º ano

Helena Isabel Pereira Faria Artur

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

O ensino a dois na disciplina de Economia numa turma do 11.º ano

Helena Isabel Pereira Faria Artur

Relatório orientado pelo Professor Doutor Tomás Patrocínio

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2013

Resumo

O presente trabalho é o plano de relatório da prática de ensino supervisionada com o tema “O ensino a dois na disciplina de Economia numa turma do 11.º ano”. O trabalho constitui uma abordagem à colaboração entre professores em sala de aula, em regime de co-ensino. O ensino em par pedagógico é uma prática passível de ser explorada no ensino da disciplina de Economia A do grupo 430. Pretendeu-se conhecer os benefícios e desvantagens desta prática, obter o feedback dos alunos e experienciar a leccionação em parceria.

O trabalho foi desenvolvido numa Escola Secundária do concelho de Lisboa, com uma turma do 11.º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de ciências socioeconómicas. Consistiu na leccionação, entre Março e Abril de 2012, de cinco aulas, de 90 minutos cada, da disciplina de Economia A das quais duas decorreram em regime de co-ensino. As aulas leccionadas trataram a unidade didáctica n.º 11 – A intervenção do Estado na economia, do tema IV – A organização económica das sociedades. Os participantes do estudo foram os alunos da turma cooperante, a autora e um colega do Mestrado, enquanto parceiro no par pedagógico. O número de alunos da turma em questão era de 27, dezanove do sexo masculino e oito do sexo feminino sendo a idade média de dezasseis anos. A recolha de dados foi efectuada através da observação registada no diário de bordo, de questionários e da análise de documentação da Escola e do Agrupamento.

Os resultados evidenciam que para quase todos os participantes, a experiência do co-ensino foi inédita mas positiva. Os participantes consideraram que é no esclarecimento de dúvidas levado a cabo por ambos os docentes do par pedagógico que reside a maior vantagem do regime de co-ensino. Para a maior parte dos alunos, agradar-lhes-ia ter algumas aulas da disciplina, ao longo do ano, leccionadas por um par pedagógico mas não de forma permanente e contínua.

Palavras-chave: Co-ensino; Colaboração; Parceria Pedagógica; Grupo 430

Résumé

Ce travail est le rapport de la pratique supervisée de l'enseignement, ayant pour thème "L'enseignement en binôme en cours d'économie, dans une classe de 11ème."

Le travail consiste en une approche de la collaboration entre professeurs dans une salle de classe, en régime de co-enseignement, comme pratique potentielle pour l'enseignement de l'Economie A du groupe 430. L'objectif étant de mettre en évidence les avantages et inconvénients de cette pratique, ainsi que de recueillir les impressions des élèves sur les cours dirigés par deux enseignants.

La mise en pratique a eu lieu dans une école secondaire de la Commune de Lisbonne, avec une classe de 11ème du cours scientifico-humaniste de sciences socio-économiques. Elle consistait à dispenser cinq cours d'économie A de 90 minutes chacun, entre Mars et Avril 2012, dont deux donnés en binôme. Ceux-ci concernaient l'unité didactique n.º 11 – l'intervention de l'État dans l'économie – du thème IV – l'organisation économique des sociétés. Ont participé à l'étude les élèves de la classe, l'auteure ainsi qu'un collègue de Master, en tant que second élément du binôme pédagogique. Le nombre d'élèves était de 27, dix-neuf de sexe masculin et huit de sexe féminin, la moyenne d'âge étant de seize ans. Le recueil de données a été effectué par le biais d'annotations dans le *carnet de bord*, de questionnaires et d'analyse de la documentation provenant de l'école et du groupe scolaire.

Les résultats ont mis en évidence que pour quasi toutes les parties prenantes, l'expérience de l'enseignement en binôme était inédite mais positive. Les élèves ont estimés que c'est dans les éclaircissements donnés par les deux enseignants du couple pédagogique que réside le principal avantage du régime d'enseignement en binôme. Pour la grande partie des élèves, il serait attrayant d'avoir quelques cours de la discipline dirigés par un binôme durant l'année, mais pas de façon permanente et continue.

Mots-clés: Co-enseignement; Collaboration; Partenaire pédagogique; groupe 430

ÍNDICE

Índice de Anexos	VI
Índice de Figuras	VI
Índice de Quadros	VI
Parte I	
Introdução	1
1.1. Organização do trabalho	1
1.2. Enquadramento	2
1.3. A problemática e a escolha do tema	4
1.4. Metodologia	6
1.4.1. Análise do questionário final	10
Parte II	
Enquadramento teórico	15
2.1. A Colaboração	15
2.2. O Co-Ensino	21
Parte III	
Enquadramento prático	27
3.1. Identificação e caracterização da intervenção	27
3.1.1. Escola	27
3.1.2. Turma	28
3.2. A disciplina e a unidade didáctica n.º 11	31
3.3. Planificação	35
3.4. Recursos	37
3.5. Estratégias	39
3.6. Avaliação	43
3.7. Descrição e reflexão das aulas leccionadas	45
3.7.1. Aula leccionada #1	46
3.7.2. Aula leccionada #2	49
3.7.3. Aula leccionada #3	53
3.7.4. Aula leccionada #4	55
3.7.5. Aula leccionada #5	58
Parte IV	
Considerações finais	61
4.1. Síntese conclusiva	61
4.2. Questões para investigação futura	64
4.3. Reflexão Final	65
Referências bibliográficas	67

Índice de Figuras

Figura 1. Zona de Desenvolvimento Proximal dos co-professores	25
Figura 2. Sumário escrito por aluno (aula #1)	47
Figura 3. Sumário escrito por aluno (aula #1)	48
Figura 4. Sumário escrito por aluno (aula #1)	48
Figura 5. Sumário escrito por aluno (aula #2)	52

Índice de Quadros

Quadro 1. Vantagens das aulas em co-ensino referidas pelos alunos da turma cooperante	13
--	----

Índice de Anexos (em CD)

Anexo A - Planificação

Referencial da unidade didáctica n.º 11 de Economia A
Grelha de Planificação de Médio Prazo
Grelhas de Planificação de Curto Prazo - aulas 1 a 5

Anexo B - Instrumentos de avaliação

Grelha de Observação
Fichas de trabalho
Teste Sumativo

Anexo C - Recursos utilizados nas aulas

Slides de PowerPoint
Materiais distribuídos

Anexo D - Questionários

Questionário aulas 1 e 2 (2.º semestre): enunciado, tratamento estatístico
Questionário final (co-ensino): enunciado, tratamento estatístico e digitalização
Questionário de caracterização: enunciado, tratamento estatístico e digitalização

Anexo E – Diário de bordo (IPP3 e IPP4)

“o conceito de compromisso e responsabilidade em relação ao outro que tem de ajudar a crescer porque ser profissional de ensino não pode deixar de integrar esta dimensão ética essencial”

(José Matias Alves in Roldão, 2010, p. 12)

Parte I – Introdução

O presente trabalho é o relatório da prática de ensino supervisionada no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino da Economia e da Contabilidade.

Foca o tema “O ensino a dois na disciplina de Economia A numa turma do 11.º ano”.

1.1. Organização do trabalho

O Relatório divide-se em quatro partes sendo a primeira uma introdução onde é feito o enquadramento e a contextualização da temática escolhida, a apresentação das questões para investigação e a metodologia seguida onde são apresentadas as conclusões do questionário aplicado aos alunos na última aula leccionada o qual contemplou, também, as práticas de co-ensino levadas a cabo nas aulas 4 e 5.

A segunda parte consiste no enquadramento teórico onde é focada a colaboração entre os professores e a prática de co-ensino. A terceira parte, enquadramento prático, incide sobre a prática na escola apresentando-se a identificação e caracterização da intervenção, ao nível da Escola e da turma cooperante, a caracterização da disciplina de Economia A e da unidade didáctica leccionada, a planificação, as estratégias, os recursos e a avaliação seguidos e a descrição e reflexão das cinco aulas leccionadas. A última parte contempla uma síntese conclusiva e aponta algumas questões pertinentes para investigação futura; é ainda apresentada uma reflexão final.

Nos anexos são apresentados, as planificações de aula, os questionários distribuídos (enunciado, tratamento das respostas em gráficos), os materiais usados em sala de aula

(actividades, slides de Powerpoint, recursos) e o diário de bordo respeitante às unidades curriculares de Iniciação da Prática Profissional (IPP3 e IPP4), no 1.º e 2.º semestres do ano lectivo de 2011/2012.

1.2. Enquadramento

As sociedades actuais tornaram-se progressivamente multiculturais, competitivas e exigentes e as suas economias mais abertas aumentando a interdependência entre os diferentes países e, conseqüentemente, das suas economias (Fernandes, 2008). Desta forma, tem havido a preocupação de

garantir que os sistemas educativos preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados nacionais e internacionais, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de comunicar facilmente na sua língua e, pelo menos, numa língua estrangeira, de saber utilizar as novas tecnologias da comunicação, de seleccionar informação, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades (Fernandes, 2008, p. 28)

A Escola deve preparar os alunos para a sociedade em que está inserida sendo que as suas prioridades deverão versar sobre duas questões fulcrais e actuais: a cidadania e a competência. A cidadania permitirá que o aluno intervenha activa, consciente e criticamente na sociedade, ao promover e desenvolver as competências que permitirão aos jovens de hoje conseguir adaptarem-se a novas situações ao longo da sua futura vida activa (Dias, 2008).

Nesse sentido, os professores do ensino secundário no qual a disciplina de Economia A se insere, no exercício da sua actividade deverão ter presentes os objectivos para o ensino secundário previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo (2005):

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os

problemas da comunidade internacional;

e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

A Europa afirmou na Estratégia de Lisboa de 2000, a importância dos países europeus organizarem os seus sistemas educativos de forma a garantir a qualidade das aprendizagens básicas e de massificar o ensino e a formação nos níveis mais elevados de qualificação, prevendo e alargando o acesso à aprendizagem ao longo da vida (Rodrigues, 2007). Ao mesmo tempo, a diversidade nas escolas ditou a abordagem a novas pedagogias e métodos de trabalho bem como à redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar (Nóvoa, 2007).

Esta massificação escolar e diversidade (Roldão, 2010), seja ela cultural, etária, linguística ou referente aos ritmos de aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2007), crescente dos públicos escolares vieram questionar não só o conceito de ensinar mas também a reconceptualização do conceito de currículo (Roldão, 2010). Estes

requestionamentos teóricos decorrem, assim, como construções sociais que são, da agudização dos desfasamentos dos referidos conceitos enquanto associados a uma escolarização selectiva, dirigida a públicos restritos e assente numa percepção do saber curricular como enciclopédico e relativamente estático, face a uma nova realidade escolar e social marcada pela universalidade e diversidade dos públicos escolares, pela rapidíssima expansão e acessibilidade do conhecimento, cuja centralidade se constitui, nas sociedades presentes e futuras, como o principal factor de progresso e também de selecção/exclusão social (Roldão, 2010, p. 20).

A diversidade dos alunos continua a ser um grande desafio sendo que se poderá afirmar que a mesma terá aumentado de importância devido à ambição que persiste de se proporcionar a todos (maiores) níveis de qualificação (Rodrigues, 2007).

Estas mudanças requerem professores que sejam, em simultâneo, executores, decisores e gestores do currículo, exercendo no desempenho das suas funções, ao nível curricular, mediações seja entre as decisões nacionais e o projecto da escola ou entre os alunos e os

órgãos da escola seja entre a turma e o grupo de colegas ou as características de determinados alunos com as metas curriculares do estabelecimento escolar (Roldão, 2010).

Em Portugal, verificam-se ainda situações de abandono escolar e a saída antecipada de alunos do sistema de ensino que justificam que haja um “longo caminho a percorrer no sentido de construir uma escola em que todos tenham igual oportunidade de sucesso” (Dias, 2008, p. 5).

Mas como afirmou Nóvoa (2007, p. 21),

os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias

A docência é uma profissão complexa exigindo do professor um considerável envolvimento e investimento pessoal de forma a acompanhar a evolução da sociedade e ir ao encontro dos jovens que, ano após ano, vão encontrando nas escolas (Dias, 2008).

1.3. A problemática e a escolha do tema

O documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário (2003) refere que a fase de crescimento da oferta de educação deverá dar lugar à da sua qualificação face à realidade demográfica e, também, à desejada superação do baixo nível de desempenho e qualificação das gerações recentemente escolarizadas. Este documento prevê ainda que a melhoria da qualidade das aprendizagens implicará uma profunda mudança nos métodos de ensino e no ambiente da sala de aula.

A emergência de novas competências onde se inclui o trabalho com outros profissionais é avançado por Perrenoud (2000) como uma consequência da mutabilidade do ofício de professor. De facto, de entre uma lista de dez competências profissionais para ensinar, este autor aponta o trabalho em equipa como contribuindo para a diferenciação pedagógica em que os docentes envolvidos partilham a responsabilidade pelos alunos. Estas competências, capacidades de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma dada situação, evocam três elementos complementares: a) o domínio, b) os recursos, os conhecimentos e as atitudes mobilizados, c) a natureza dos esquemas de pensamento.

Rodrigues (2007) aborda o trabalho de equipa como resultado de diversificação de responsabilidades e tarefas a realizar na escola perspectivando mudanças de cariz organizacional para além das de cariz técnico-pedagógico. Refere ainda que nos países da Europa, está presente a “percepção de que os desafios da mudança requerem alterações nas

práticas, nas competências dos professores (...) bem como no modo como a escola se organiza e se relaciona com o meio em que se inscreve” (Rodrigues, 2007, p. 14).

Nóvoa refere que a promoção de novos modelos de organização da profissão docente poderá passar pela colegialidade, pela partilha e pelas culturas colaborativas, desde que seja feita com recurso a políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação procurando “evitar a ‘pobreza das práticas’ ” (Nóvoa, 2007, p. 23).

Neste sentido, o saber trabalhar colaborativamente (Dias, 2008), seja do lado dos professores seja do dos alunos, é cada vez mais premente na nossa sociedade.

O sistema de ensino português é fortemente centralizado com fraca tradição associativa entre os professores, dentro das escolas (Lima, 2002).

O tema escolhido para focalizar o trabalho a desenvolver foi o ensino a dois na disciplina de Economia A, numa turma do 11.º ano.

Do atrás exposto e tendo em conta não só a realidade do meio escolar e socio-cultural mas também as características da população estudantil, o co-ensino surge como sendo uma prática de ensino atractiva. Apesar de esta ser desenvolvida noutras áreas curriculares, como é o caso da disciplina de matemática, poderá ter, igualmente, aplicabilidade na disciplina de Economia A.

A escolha da temática deste Relatório surgiu de uma sugestão feita pelos professores do mestrado com base numa aula leccionada, em parceria com o colega Vasco Pedro, na Escola de São João do Estoril, no decurso do primeiro semestre do ano lectivo de 2011/2012. Foi equacionado essa experiência ser prosseguida e desenvolvida no decurso do segundo semestre e constituir o tema deste Relatório. Dado a relação de trabalho e a empatia desenvolvidas no primeiro semestre, foi constituído par pedagógico com o colega, para a leccionação das aulas, no segundo semestre, no âmbito da disciplina de Iniciação da Prática Profissional 4 (IPP4). Por motivos de disponibilidade e do tema do relatório da prática de ensino supervisionada de cada um dos intervenientes, as aulas leccionadas em parceria foram duas num total de cinco, no referido segundo semestre.

O co-ensino (co-teaching) é uma prática pedagógica levada a cabo por duas ou mais pessoas consistindo na partilha da responsabilidade do ensino de parte ou da totalidade dos alunos de uma dada turma e envolvendo também a planificação, instrução e avaliação (Villa et al., 2008).

O ensino a dois pode também ser designado por ensino a pares, ensino em par

pedagógico ou co-ensino, termo este mais próximo do termo anglo-saxónico, *co-teaching*. Os docentes que constituem estes pares pedagógicos podem ser designados por co-professores (*co-teachers*).

Ao propor a temática do ensino em par pedagógico, para além de querer experienciar a prática do co-ensino, pretendeu-se averiguar: a) como é que os alunos da disciplina de Economia A encaram as aulas leccionadas por dois professores; b) como é influenciada a aprendizagem com dois professores na mesma aula; c) os principais benefícios e as desvantagens da prática de co-ensino.

No sentido de desenvolver as questões anteriormente problematizadas e partindo da caracterização da turma e da Escola e respectivo Agrupamento em que se insere, procedeu-se às seguintes fases de trabalho: a) pesquisa bibliográfica relacionada não só com o co-ensino mas também com a colaboração entre professores; b) desenho de soluções para obter o feedback dos alunos da turma — as mesmas foram concretizadas em questionários distribuídos aos alunos bem como na escrita, pelos alunos, do sumário, no final das aulas leccionadas; c) leccionação de cinco aulas, duas em parceria com o par pedagógico; d) registo de observações e reflexões no diário de bordo durante o semestre.

1.4. Metodologia

A realização deste trabalho baseou-se em métodos de trabalho investigativo a nível pedagógico, de cariz qualitativo.

O conhecimento pós-moderno é construído a partir de uma pluralidade metodológica em que cada método “é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada” (Santos, 2003, p. 48)

A investigação em educação é considerada como uma área de investigação das Ciências Sociais na qual “se produzem os questionamentos particulares, os objectos de estudo e as narrativas científicas próprias das diversas ciências sociais” (Afonso, 2005, p. 10).

Santos (2003, p. 20) salienta que

as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenómenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto da observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista.

A investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida que exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (Flick, 2005). Uma vez que consideram as situações complexas, os investigadores pretendem descrever as várias situações não querendo restringir o campo de observação (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa é caracterizada por cinco pontos fundamentais (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 1994): a) o investigador é o instrumento principal e o ambiente natural é a fonte directa dos dados; b) é descritiva sendo os dados recolhidos as palavras ou imagens que serão posteriormente analisados pelo investigador; c) maior importância atribuída ao processo antes dos resultados ou produtos; d) análise dos dados de forma indutiva remetendo para um funil uma vez que as “abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50) como se “reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle” (Tuckman, 1994, p. 508); e) importância do significado e preocupação com as perspectivas participantes clarificando a dinâmica interna das situações que pode ser invisível para o observador exterior.

É apontada a falta de objectividade nas abordagens qualitativas por estas se focarem em “contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais” (Afonso, 2005, p. 14). Mas uma vez que o “conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjectivo” (Berger & Luckmann in Afonso, 2005, p. 14) toda a investigação, construída a partir de informação qualitativa ou quantitativa, possui elementos subjectivos (Berger & Luckmann in Afonso, 2005).

O objectivo dos investigadores qualitativos é o da compreensão do comportamento e da experiência dos indivíduos para clarificar o processo de construção e descrição de significados (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador é confrontado com novos contextos sociais e novas perspectivas face à “acelerada mudança social e a consequente diversidade dos universos de vida” (Flick, 2005, p. 2).

A interacção do investigador com o campo e os participantes não é excluída sendo considerada como produção do saber. “A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005, p. 6). A estes sujeitos estão associados diferentes perspectivas e enquadramentos sociais que justificam a existência no campo de diferentes pontos de vista e práticas. Os campos de estudo são “interacções e práticas dos sujeitos na vida quotidiana” (Flick, 2005, p. 6).

A investigação qualitativa implica, então, a

correcta escolha de métodos e teorias apropriados; o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspectivas (Flick, 2005, p. 4)

Os dados recolhidos deverão ser avaliados tendo em conta a sua fidedignidade, validade e representatividade (Afonso, 2005).

O presente relatório teve como base o trabalho desenvolvido na Escola Secundária de São João do Estoril numa turma de 27 alunos do 11.º ano de escolaridade. O número de participantes restringiu as conclusões e a generalização da prática de co-ensino mas foi consistente com o objectivo do estudo (Tuckman, 1994), a prática de co-ensino numa turma do ensino secundário.

Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados adoptados neste trabalho foram: as planificações das aulas, a observação dos comportamentos e dos resultados dos alunos, a análise de documentos da Escola e questionários aos alunos para avaliação das aulas.

O questionário de inquérito traduz-se numa prospecção sobre um objecto ou, de forma mais alargada, de um estudo de um tema preciso junto de uma população, a propósito da qual se pretende chegar a conclusões generalizáveis e de forma a apreciar certos parâmetros (Ketele & Roegiers, 1999).

O **questionário** revelou-se um método de recolha de informação adequado tal como Bell (2004, p. 20) refere:

Classificar uma pesquisa como quantitativa, qualitativa (...) não significa que o investigador, uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo. Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto. A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter.

Optou-se pela aplicação do questionário como forma de conhecer a opinião de todos os alunos da turma cooperante (ver anexo D) pois não era viável, neste trabalho, o recurso a entrevista a todos eles. Por outro lado, constituiu a melhor forma de obter informação qualitativa sobre a problemática escolhida (Hill & Hill, 2009).

Segundo Afonso (2005, p. 103), “os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respectivas representações”. Os sujeitos como fonte de informação tendem a ter uma visão muito própria, podendo enviesar as suas capacidades na

colaboração (Bogdan & Biklen, 1994) movidos pela sua auto-consciência ou pelo desejo de criarem uma impressão favorável (Tuckman, 1994) perante o investigador que analisa e clarifica uma dada realidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Foram distribuídos dois questionários (ver anexo D), um sobre os conceitos abordados nas primeiras duas aulas e outro, na última aula leccionada, sobre o ensino a dois, tema do presente relatório.

Tanto a aplicação do questionário final como do relativo às primeiras duas aulas leccionadas foi presencial (Afonso, 2005) tendo sido pessoalmente entregues aos alunos, no final das aulas, depois de lhes ter sido explicado sucintamente os objectivos. Foram tiradas algumas dúvidas pontuais pelo que a entrega pessoal deste instrumento evidenciou vantagens (Bell, 2004).

Pretendendo-se obter feedback dos alunos sobre esta prática, o questionário distribuído aos mesmos ajustou-se à complexidade do objecto estudado tendo constituído uma forma de obter dados relevantes de acordo com os objectivos de investigação (Bell, 2004) e ao desenvolvimento da prática docente. Os alunos da turma assumiram uma atitude cooperativa (Afonso, 2005). As questões apresentadas reflectiram o objectivo que se pretendia verificar, ou seja, as questões de investigação (Tuckman, 1994) relacionadas com a prática de co-ensino.

O questionário final incluiu perguntas abertas cujas respostas qualitativas (Hill & Hill, 2009) eram de redacção livre, em formato de frase ou de pequeno texto (Afonso, 2005) permitindo a posterior análise do conteúdo das respostas e perguntas fechadas às quais estavam associados um conjunto de respostas alternativas a serem assinaladas pelos respondentes (Hill & Hill, 2009).

No presente relatório, para além da pesquisa documental feita sobre a colaboração e a prática do ensino a dois com vista à exploração da literatura existente de forma a proceder à contextualização teórica (Ketele & Roegiers, 1999), recorreu-se aos **documentos** relativos à Escola e ao respectivo Agrupamento. Analisou-se o Relatório de Avaliação Externa ao Agrupamento de Escolas de São João do Estoril levada a cabo pela Inspeção Geral da Educação, o Projecto Curricular e o Projecto Educativo da Escola de São João do Estoril.

Os referidos documentos foram “produzidos com um fim prático contemporâneo da realidade a que se referem” (Bell, 2004, p. 105) que transparece a forma como a Escola é definida por várias pessoas o que os torna interessantes ao investigador qualitativo (Bogdan

& Biklen, 1994).

A **observação** “é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objectivo organizador” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 24).

Permite a recolha de informação não “condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91) como poderá acontecer com os questionários (Afonso, 2005).

Este instrumento de recolha de dados visa a familiarização a uma dada situação por parte do investigador permitindo que este possa encarar um fenómeno sob o máximo de aspectos possíveis (Ketele & Roegiers, 1999). Afonso (2005) aponta a esta técnica de recolha de dados, a eventual falta de rigor nos registos produzidos.

A observação do tipo não estruturada, foi desenvolvida em contexto de sala de aula e registada no diário de campo, “relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo” (Afonso, 2005, p. 93).

As notas de campo consistem na descrição enquanto registo objectivo dos detalhes que ocorrem em campo e na reflexão feitas pelo investigador (Bogdan & Biklen, 1994). A sua importância é salientada por Flick (2005, p. 6) que refere que

as reflexões do investigador sobre as suas acções e observações no terreno, as suas impressões, irritações, sentimentos, etc., constituem dados de pleno direito, fazendo parte da interpretação e ficando documentados no diário da investigação e nos protocolos do contexto.

O investigador no decurso da sua investigação deve observar e registar da forma mais objectiva possível para posteriormente interpretar os dados recolhidos (Bell, 2004).

1.4.1. Análise do questionário final

O questionário (ver anexo D), distribuído na última aula leccionada, a 12 de Abril de 2012, foi respondido por vinte sete alunos.

Pretendeu-se que o questionário não fosse muito extenso recolhendo as características estritamente relevantes à investigação levada a cabo de forma a minimizar o risco de falta de cooperação dos respondentes (Hill & Hill, 2009). Assim, o questionário final foi apresentado numa só folha A4 com questões de resposta aberta e outras com hipóteses de resposta. Houve algumas perguntas não respondidas, especialmente as de resposta aberta e as respondidas, foram muitas vezes pouco estruturadas e concretizadas.

As questões apresentadas foram agrupadas em três partes relativas à aula dada, às aulas de Economia A e ao ensino a dois.

A primeira parte do questionário é composta por três questões que abordam a aula na qual foi preenchido. Na primeira questão, era solicitado aos estudantes para escrever o sumário o que se revelou ser pouco útil uma vez que, o mesmo foi, no início da aula, mostrado em Powerpoint pelo que quase todos os alunos o passaram para o seu caderno. Assim, todos anotaram acertadamente o conceito estruturante da aula, as despesas públicas, sendo que houve respostas mais elaboradas do que outras.

Na segunda questão, de resposta aberta, relativamente aos conceitos perspectivados e preferidos, o conceito que os alunos apontaram como o que compreenderam melhor foi o de despesa pública, bastante vago; três alunos revelaram ter compreendido tudo. O conceito que menos compreenderam foi a diferença entre a despesa corrente e a despesa de capital e cinco alunos assinalaram não ter havido nenhum conceito que não tivessem compreendido. A classificação funcional da despesa a par com a própria despesa pública foram os conceitos que os alunos assinalaram ter gostado mais na aula e a classificação económica foi o que gostaram menos.

Quanto às actividades realizadas nesta aula, vinte e três dos vinte e sete alunos revelaram que as mesmas foram importantes na compreensão dos conceitos transmitidos. Quanto à forma como o trabalho foi desenvolvido durante a aula, os alunos revelaram ter gostado de trabalhar a pares (apenas dois responderam não ter gostado) e preferem-no a ter de trabalhar individualmente. Contudo, preferem trabalhar em grupo (dezasseis alunos) do que a pares (onze alunos).

As duas questões da segunda parte do questionário dizem respeito às aulas da disciplina de Economia A. Assim, as actividades que os alunos consideram ser melhores para aprender são as de resolução de exercícios em grupo e/ou a pares bem como os debates tendo também referido a resolução de exercícios após a exposição dos conceitos. O recurso a slides em Powerpoint é referido como uma forma de promover a aprendizagem sendo também referido, por ordem de preferência, as fichas de trabalho, os quadros interactivos e os vídeos. O quadro a giz e as notícias são apenas referidos por dois alunos.

A terceira e última parte do questionário refere-se ao tema do relatório, o ensino a dois. Assim, quase todos os alunos que responderam a esta questão referem apenas a Economia A como sendo a disciplina na qual tiveram aulas leccionadas, presencialmente, por dois professores; apenas um refere as horas de direcção de turma. Ao perguntar como foi estruturada essa(s) aula(s) a cargo de dois professores e, pelas respostas da questão anterior referindo-se à disciplina de Economia A, os doze alunos que responderam referem que a(s)

mesma(s) passara(m) pela divisão de aula pelos dois co-professores (como sucedido na aula a dois #1), com recurso ao Powerpoint e pontuada por exercícios, trabalho de grupo e revisão de aulas/exposição/esclarecimentos/fichas /actividades.

Em relação às duas aulas leccionadas em parceria, apenas dois alunos afirmam não ter apreciado esta experiência. Dos aspectos que resultaram melhor, os alunos indicaram: melhores explicações no sentido em que dois docentes terão naturalmente formas diferentes de explicar; exposição mais clara dos conceitos; cooperação entre os dois docentes; entreajuda (não é especificado se é relativamente aos docentes ou aos alunos); aulas menos ‘aborrecidas’; melhor apoio nos exercícios (os alunos sentem ter mais apoio se tiverem alguma questão ou dificuldade). No entanto, o esclarecimento de dúvidas foi precisamente um aspecto indicado, por três alunos, como não tendo resultado nestas aulas a dois bem como as diferentes formas de explicação, a dinâmica e a coordenação entre professores (cada um destes aspectos referidos por um aluno).

A questão seguinte perguntava como as aulas co-ensinadas podiam resultar melhor. Vinte e três dos alunos responderam que tal passaria pelo diálogo entre ambos os professores e a turma ao longo de toda a aula. Dois alunos responderam em como a aula deveria ser dividida em (diversas) partes, sendo que cada parte ficaria a cargo de um só professor, um respondente sublinhou que cada professor deveria ser responsável por uma metade da aula e outro referiu o debate.

Para os alunos, a principal vantagem das aulas a dois é conseguir ter diferentes explicações no âmbito do esclarecimento de dúvidas como consta no quadro seguinte onde são apresentadas outras vantagens assinaladas. Três alunos não responderam a esta pergunta e outros dois referiram não haver nenhuma vantagem.

Vantagens do co-ensino nas aulas 4 e 5	N.º alunos que assinalaram a vantagem
Disponibilidade	1
Compreensão	1
Opiniões	2
Dinamismo	3
Acompanhamento	2
Esclarecimento	10
Semelhança com as aulas apenas com um docente	1
Eficácia	1

Quadro 1. Vantagens das aulas em co-ensino referidas pelos alunos da turma cooperante

Ao ser perguntado qual a desvantagem das aulas a dois, treze dos alunos não responderam. Dos que responderam, quatro afirmaram não haver desvantagens, dois ser mais confuso e outros dois a explicação (formas diferentes de explicar). Foram também apontadas (cada uma por um aluno): a dificuldade resultante de não saber a que professor se dirigir; o tempo menos rentabilizado; ter duas pessoas a controlar o comportamento (“ter duas pessoas a olhar”); discrepâncias nas atitudes ou comportamentos dos professores e a relação entre os docentes (“atrapalham-se um ao outro”).

Sobre o facto de as aulas de Economia A serem leccionadas por dois docentes, quatro alunos referem que poderia acontecer sempre, dezasseis apenas pontualmente e quatro respondem que não lhes agradaria. Apenas um aluno não respondeu a esta questão.

Para finalizar o questionário, era perguntado aos estudantes se gostariam de ter, ao longo do ano lectivo, várias aulas da disciplina leccionadas por um ou vários outro(s) professore(s) da Escola ao que dezassete alunos responderam afirmativamente e nove negativamente.

“todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto”
(Boavida & Ponte, 2002, p. 47)

PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No enquadramento teórico pretende-se caracterizar a colaboração, sobretudo entre docentes, bem como o co-ensino enquanto vertente do processo colaborativo.

2.1. A Colaboração

Vivemos numa sociedade do mundo pós-moderno, caracterizada pela incerteza, mudança e complexidade (Boavida et al., 2002) em que se torna cada vez mais necessário o indivíduo adaptar-se a novas situações (Dias, 2008). O “saber trabalhar colaborativamente, ou em equipa, é imprescindível para sobreviver no mundo do trabalho” (Dias, 2008, p. 1) surgindo a colaboração como uma estratégia para enfrentar questões em conjunto, como é o caso do desenvolvimento de projectos curriculares ou de intervenção educativa centrados em determinadas problemáticas (Boavida et al., 2002).

Segundo Hargreaves (1998, p. 277), a colaboração constitui um “metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna” em que o constante desenvolvimento e difusão da informação e das comunicações leva a uma “aceleração e diversificação das próprias mudanças de paradigma”. Refere o autor que na era da pós-modernidade, torna-se necessário

gerar metaparadigmas de compreensão, de análise, de desenvolvimento e de mudança que permitem interpretar, analisar, sintetizar e dar resposta às mudanças de paradigma específicas ocorridas no campo da tecnologia, da vida organizacional, do pensamento intelectual, entre outros, mudanças essas que acontecem e acontecerão a uma velocidade cada vez maior, nos anos vindouros, tanto no campo da educação como fora dele.

As relações interpessoais dos docentes, como refere Persson (2006, p. 23),

include communication skills, collaborative and emotional intelligence, problem-solving and coherence making. It also includes the ability to share, to motivate, to negotiate, to participate and to work in team. A capable professional in education must also carry conflict resolution and negotiation skills, and master coaching, peering and consultation.

A interacção profissional entre os docentes desenrola-se a nível informal como é o caso das conversas entre colegas, mais superficiais e pouco consequentes, e a nível formal

quando envolve, de forma regular e contínua, actividades práticas em conjunto. Este último tipo de interacção com impacto no melhoramento da prática educativa concreta torna-se menos frequente por implicar maior interdependência, mais tempo e mais coordenação (Lima, 2002).

A colaboração surge como um meio para atingir certos objectivos não sendo um fim em si mesma (Boavida et al., 2002), ou seja, não se justifica por si própria (Lima, 2002). No entanto, como refere Lima (2002, p. 8), tal não acontecerá se

os professores não tiverem a possibilidade de utilizar, colectivamente, o desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível na promoção deste tipo de aprendizagens, daí as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados.

Com a tendência da gestão autónoma e local das escolas, a colaboração e a colegialidade tendem a influenciar as imposições curriculares (Hargreaves, 1998).

Hargreaves (1998) refere quatro formas da cultura docente onde se inclui a colaboração a par com o individualismo, a colegialidade (artificial) e a balcanização. As escolas caracterizadas pela cultura do individualismo são apontadas por Lortie (Hargreaves, 1998, p. 187) como sendo estruturas em forma de caixa de ovos uma vez que os professores trabalham em “salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros fazendo com que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem”.

Assiste-se ainda à segmentação e individualismo do trabalho docente que a escola, através da sua estrutura organizativa, encoraja com a segmentação horária e disciplinar (Alarcão, 2001). O individualismo prevalece na cultura docente verificando-se um isolamento da sala de aula, o ensino a sós num “ambiente auto-contido e isolado” (Hargreaves, 1998, p. 187) que é a base da cultura ocupacional do professor. Os docentes crêem evitar, desta forma, a exposição a outros das suas práticas e competências preservando a sua identidade profissional bem como a sua auto-estima pessoal e profissional (Lima, 2002).

Os factores físicos/logísticos, os organizacionais e os estruturais das escolas, nos quais se incluem o tempo disponível resultante dos horários, a carga de trabalho, as características do currículo escolar, demasiado rígido e centralizado, a organização departamental, são apontados como promotores de fraca colaboração entre docentes (Lima, 2002).

Em colaboração, os vários intervenientes trabalham em conjunto numa base de igualdade que promova a ajuda mútua com o fim de alcançarem os objectivos estabelecidos e que a todos beneficiará (Boavida et al., 2002). Promove-se a tomada de decisões partilhada

bem como a realização de consultas entre colegas que figuram entre os factores de processo correlacionados com resultados escolares positivos (Hargreaves, 1998). Segundo Antunes & Carvalho (2005, p. 1185), no trabalho colaborativo,

a relação entre cada interveniente é bastante próxima, facilitando a partilha de êxitos e de dificuldades sentidas, fazendo com que aprendam com as contribuições uns dos outros e que continuem motivados. Também da partilha em grupo, pode acrescer reflexão crítica e o empenhamento num aperfeiçoamento contínuo

As relações de trabalho em colaboração tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis pois os resultados tendem a ser “incertos e dificilmente previsíveis” (Hargreaves, 1998, p. 216).

O trabalho em comum pressupõe um grupo não hierarquizado dado que num processo colaborativo há partilha e interacção entre os intervenientes, não havendo chefes ou subordinados (Boavida et al., 2002).

Em colaboração existe um objectivo geral ou interesse comum por todos partilhado e, eventualmente, objectivos particulares específicos para cada um dos elementos da equipa podendo ou não ser reconhecidos oficialmente no seio do projecto. A imprescindibilidade da existência de objectivo(s) comuns para que a colaboração seja bem sucedida não é consensual visto que um trabalho colaborativo depende também do trabalho conjunto, efectivamente propiciado pelas formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipa. É importante o modo como os intervenientes se relacionam uns com os outros, em respeito pelas diferenças e particularidades individuais, manifestando abertura na interacção com os outros elementos de forma a verificar-se a responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e a construção de soluções para os problemas que venham a surgir (Boavida et al., 2002).

A colaboração passa não só pelo já referido ensino em equipa mas também pela planificação em colaboração, o treino em pares, as relações de mentores, o diálogo profissional, a investigação-acção em colaboração (Hargreaves, 1998) ou as reuniões de trabalho (Villa et al., 2008). Contudo, frequentemente, a “colaboração entre professores limita-se às conversas na sala de professores ou à planificação conjunta de algumas aulas” (Dias, 2008, p. 2) que já permite trocas e negociações entre os intervenientes (Antunes & Carvalho, 2005).

O trabalho colaborativo entre os professores exige que seja desenvolvida uma fase preparatória que passa pela

calendarização, as decisões relativas ao processo de avaliação, para que este seja coerente e bem adaptado ao trabalho desenvolvido e a planificação da dinâmica geral das aulas,

nomeadamente o estabelecimento de um conjunto de regras e procedimentos (Dias, 2008, p. 67)

A colaboração pode ser desenvolvida entre pares como é o caso de um par pedagógico de docentes ou entre actores com estatutos e papéis diferenciados como por exemplo, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de educação ou mesmo em equipas que integrem valências diversificadas, decorrentes dos objectivos do trabalho, como sejam professores, psicólogos ou pais (Boavida et al., 2002).

Quanto maior for a diversidade presente nas equipas maior será a variedade de linguagens, quadros de referência e estilos de trabalho entre os seus membros sendo que provavelmente serão necessários mais tempo e maior esforço para um bom funcionamento. Contudo, esta diversidade de valências pode proporcionar olhares múltiplos sobre uma mesma realidade contribuindo para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes (Boavida et al., 2002).

A colaboração é um importante recurso uma vez que envolve um conjunto de pessoas: a) empenhadas num objectivo comum contribuindo para uma maior determinação no agir; b) com um leque variado de experiências, competências e perspectivas disponibilizando-se, assim, mais recursos na prossecução do trabalho bem como um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; c) interagindo, dialogando e reflectindo em conjunto de forma a criar sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um acréscimo das possibilidades de aprendizagem mútua contribuindo para superar as incertezas e os obstáculos que eventualmente surjam (Boavida et al., 2002).

Os processos colaborativos apresentam como principais vantagens: a) apoio moral “fortalecendo a determinação em agir”; b) eficiência; c) eficácia; d) partilha de trabalho; e) ajuste das perspectivas temporais e expectativas dos vários agentes; f) redução da incerteza; g) atribuição aos professores de um maior poder político; h) promoção da reflexão; i) capacidade de resposta organizacional face a constrangimentos e oportunidades que surjam; j) oportunidade de aprendizagem profissional e l) ajuda na mudança como processo infinito de aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 1998).

A colaboração pode ter um carácter controlado e artificial o que implica que deva ser situada num discurso ético e em parâmetros políticos orientados pelos esforços dos intervenientes na comunidade escolar. Por outro lado, para que sejam gerados benefícios educativos e sociais positivos, é necessário averiguar quem controla e está envolvido na colaboração, os objectivos e as condições necessárias para a mesma ser levada a cabo (Hargreaves, 1998).

Apesar das mais valias geradas pela colaboração, esta pode anular a individualidade dado o peso do pensamento do grupo, pode ser controlada administrativamente desmotivando os professores em desenvolverem interações ou mesmo ser usada como um artifício administrativo e político como forma de assegurar a participação e empenhamento dos docentes nas reformas educativas concebidas por terceiros (Hargreaves, 1998).

As dificuldades nos processos colaborativos passam pela: a) imprevisibilidade dado que se trata de um “processo dinâmico, criativo, mutável, onde por diversas vezes é preciso parar e, se necessário, reajustar o rumo”; b) gestão da diferença na concretização dos objectivos do projecto dado que “os diversos participantes têm, naturalmente, objectivos pessoais próprios, prioridades diferentes e entendimentos distintos e, por vezes, contraditórios” que devem ser atendidos numa cultura instituída pelo projecto; c) gestão de custos e benefícios que os diversos participantes retiram da colaboração parcialmente influenciada pela adopção de “conceptualizações de colaboração que introduzem desequilíbrios fortes na partilha do trabalho” (Boavida et al., 2002, p. 52); d) conformismo e “auto-satisfação confortável e complacente” (Hargreaves, 1998, p. 279).

De forma a contornar eventuais dificuldades, a relação de trabalho deverá ser marcada pela negociação, pela dialogicidade e pela confiança pois, como referem Boavida et al. (2002, p. 48):

à medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada (...) o diálogo, mais do que um instrumento de consenso, que serve para anular contradições, deverá ser, sobretudo, como refere Christiansen (1999), um instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões.

Em relação à confiança, os mesmos autores (2002, p. 48) referem que:

é fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias, valores e acções uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados. A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo.

Por outro lado, a já referida negociação nos processos colaborativos, prende-se com a necessidade de negociar objectivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e significados de alguns conceitos eventuais (Boavida et al., 2002).

A colaboração pode eliminar oportunidades de tomada de iniciativas e de expressão da independência (Hargreaves, 1998), esta última perspectivada por alguns docentes como evitando a ansiedade e a insegurança. Muitas das vezes são apontados traços de personalidade específicos que caracterizam o professor colaborativo (Lima, 2002).

A colaboração promove novas formas de alianças e de relações entre docentes através das redes de trabalho (networking) e das associações (partnerships) entre os professores (Persson, 2006).

No caso particular dos professores principiantes, a colaboração promove a abordagem inicial ao ensino enquanto rede de relações envolvendo-os, ao contrário de uma cultura balcanizada que promoverá uma actividade profissional isolada no ensino. Considera-se que o primeiro ano de experiência profissional no ensino tem um peso considerável na forma como os professores principiantes encaram a docência e interiorizam “os seus modos dominantes de agir” (Lima, 2002, p. 171). As práticas colaborativas e, em particular de co-ensino, podem complementar a formação inicial (Dias, 2008; Cook et al., 1990) dos docentes envolvidos. A cultura da colaboração contemplada nos cursos de formação de professores pode constituir uma forma de incorporação das mudanças da profissão (Cook et al., 1990) e de promoção de novas formas de interacção entre estes profissionais.

Como refere Lima (2002, p. 174),

se quisermos promover verdadeiramente culturas colaborativas nas nossas escolas, temos de dar mais importância ao processo de socialização organizacional dos estagiários e dos jovens docentes, pois é nos seus contextos reais de trabalho que eles aprendem a dar os primeiros passos na sua futura profissão e estes passos são, provavelmente, os mais decisivos de toda a sua vida profissional.

A disponibilização de mais tempo e de espaço, a contratação de mais pessoal docente para compensar o desenvolvimento do trabalho colaborativo, a adopção de políticas no sentido da flexibilização das fronteiras interdepartamentais ou a organização de programas de formação orientados para o “reconhecimento e para a aceitação pelos actores escolares” (Lima, 2002, p. 183) são considerados incentivos à interacção colegial. Constituem formas de alertar para a diversidade existente em meio escolar e viabilizar a margem de intervenção criativa disponíveis aos líderes formais e informais (Lima, 2002).

A formação contínua dos professores, independentemente do seu estágio profissional, deve ser desenvolvida ao nível individual com a aquisição de um “saber sólido e actualizado” e também ao nível colectivo, com a troca de ideias e de experiências decorrentes do trabalho cooperativo (Sebarroja, 2001, p. 130).

Em conclusão, a acção profissional docente deve ser “reconduzida a uma prática partilhada pela comunidade de pares que produz saber próprio” (Alarcão, 2001, p. 131) pois um processo de colaboração envolve a auto-aprendizagem e a aprendizagem acerca das relações humanas (Boavida et al., 2002).

3.2. O Co-ensino

Define-se co-ensino como sendo o ensino a uma parte ou à totalidade dos alunos de uma dada turma (Villa et al., 2008), levado a cabo voluntariamente, por duas ou mais pessoas as quais dividem essa responsabilidade (Cook et al., 2004) em diversos graus de participação.

O co-ensino surge como uma forma de dar resposta às várias necessidades sentidas por uma comunidade estudantil heterogénea e multicultural (Villa et al., 2008). Froidevaux (2011, p. 30) refere

L'hétérogénéité grandissante qui caractérise aujourd'hui les classes (...) exige de l'école qu'elle développe des solutions pour donner un enseignement mieux adapté aux besoins des élèves.

O ensino partilhado inclui os alunos com necessidades educativas variadas incluindo as especiais ou as relacionadas com a aprendizagem da língua do país (Villa et al., 2008). Constitui uma “ferramenta mediadora das aprendizagens “ (Dias, 2008, p. 46).

O ensino a dois é, muitas das vezes, indevidamente usado para designar a) professores de diferentes disciplinas que ensinam a mesma turma fazendo-o, inevitavelmente, de acordo com a sua área de formação científica, b) parcerias em que um dos docentes dá as aulas e o outro ocupa-se de procedimentos administrativos, c) assistências de aula em que apenas um professor lecciona e o outro assiste passivamente à aula sem nenhum objectivo ou função definidos, d) parcerias em que as ideias do quê e como ensinar prevalecem, por norma, sobre as do outro, e) um dos envolventes chama a si o papel de tutor (Villa et al., 2008).

O ensino a dois é uma forma de colaboração formal (Hargeaves, 1998) que deverá provir da iniciativa e da vontade dos professores e não por imposição a qual impede a confiança mútua e a satisfação na prossecução deste tipo de relação colaborativa (Dias, 2008). Como referem Boavida et al. (2002, p. 50),

Estes grupos constituem-se a partir da iniciativa de uma ou duas pessoas que assumem a vontade de realizar um projecto, identificam as principais ideias-forças e procuram agregar a si outros intervenientes.

Ao trabalhar em conjunto, os professores familiarizam-se com outras técnicas de ensino e de currículo nomeadamente nos casos em que há uma parceria entre o professor formado na área científica da disciplina e um professor de necessidades educativas especiais que poderá colaborar em aulas de diferentes disciplinas (Villa et al., 2008).

O ensino partilhado pode ser visto como um casamento pois refere-se a parceiros que deverão construir entre si uma relação de confiança (Cook et al., 2004), de respeito e de igualdade, privilegiando a comunicação, dividindo as tarefas e o trabalho em conjunto de forma a superar obstáculos e conflitos que surjam e a vencer desafios.

A cooperação assume um papel importante nestes grupos uma vez que eles assentam no trabalho conjunto no qual há lugar à interacção, à interdependência positiva, às competências interpessoais, à monitorização do progresso feito com os alunos pelos professores envolvidos face aos objectivos estipulados para as aulas, à capacidade de comunicação entre professores, ao ajustamento de actividades em sala de aula e à responsabilidade individual. De facto, verificando-se a interdependência positiva entre todos os membros do grupo, este só pode ser bem-sucedido se todos os seus elementos também se saírem bem na prossecução dos objectivos estipulados (Johnson et al. in Villa et al., 2008) e comuns e, da mesma forma, cada elemento sair-se-á bem se o grupo se sair bem¹. Assim, é importante o esforço individual a nível das tarefas a desempenhar, dos meios com que pode contribuir e do cumprimento do papel estipulado os quais condicionam o resultado final do grupo.

Do lado dos estudantes, as vantagens na partilha do ensino em sala de aula passam pelo melhoramento da auto-percepção (Villa et al., 2008), o desenvolvimento de competências sociais (Villa et al., 2008; Carneiro, 2001) e a eventual melhoria dos resultados escolares. Por parte dos co-professores, há a propensão a uma maior participação em reuniões de trabalho, persistência na resolução das tarefas mais difíceis, um empenhamento na prossecução dos objectivos da equipa de co-ensino e uma aplicação prática da investigação desenvolvida neste campo (Villa et al., 2008).

O co-ensino pode ajudar os co-docentes a satisfazer as necessidades básicas segundo Glasser que afirmou que as acções dos indivíduos estão condicionadas à satisfação de uma ou de várias das cinco necessidades básicas do ser humano: sobrevivência, liberdade e escolha, poder, pertença e diversão (Villa et al., 2008). Aplicado ao regime de ensino partilhado, por exemplo, a necessidade do docente de pertença é satisfeita assim como a da diversão ao usar a sua criatividade para promover um bom ambiente de aprendizagem em sala de aula.

Em sala de aula, o processo de ensino partilhado é levado a cabo de diversas formas mas todas elas têm o mesmo objectivo que é o de melhorar o desempenho académico dos alunos da turma (Villa et al., 2008). Para que o co-ensino seja eficaz deverá ter-se em atenção a escolha da melhor abordagem face às características e às necessidades dos alunos e dos professores envolvidos bem como ao currículo, conteúdos e estratégias de ensino e outras eventuais considerações (Cook et al., 2004).

¹ http://www.intime.uni.edu/coop_learning/ch4/

Os autores Villa et al. (2008) referem quatro abordagens de co-ensino: co-ensino de apoio [supportive co-teaching também designado (Cook et al., 2004) por one teach-one drift], o paralelo (parallel co-teaching), o complementar e o em equipa (team teaching).

O ensino de apoio é a abordagem preferida nas incursões iniciais no co-ensino, em que um dos professores fica responsável pela instrução à turma enquanto que o outro circula pela sala prestando apoio, (Villa et al., 2008) a alguns ou a todos os alunos da turma, quando solicitado e/ou supervisionando os alunos quando estes trabalham em conjunto. Contudo, os professores podem trocar de papéis ao longo da aula. É uma abordagem bastante usada, em grande parte devido ao facto de implicar poucas alterações por parte dos professores (Cook et al., 2004).

A segunda, igualmente preferida pelos docentes sem experiência no ensino partilhado, é o co-ensino paralelo (parallel co-teaching) quando ambos os professores dão aulas a vários grupos de alunos da mesma turma, em diferentes partes da sala de aula, sendo que os docentes podem ou não rodar pelos grupos e os mesmos podem ou não ser deixados a trabalhar momentaneamente sem o acompanhamento de um dos co-professores. Cook et al. (2004) propõem uma variação desta modalidade que é o co-ensino em estações de trabalho (station teaching) sendo que para além dos grupos a cargo de cada um dos professores pode haver outro a trabalhar sem a presença de nenhum docente e o co-ensino alternativo (alternative teaching) em que a turma pode ser dividida em grupos de forma a que o mais pequeno seja formado com alunos que justifiquem uma atenção redobrada face a determinados conteúdos. A esta forma de ensino é apontado o benefício de contribuir particularmente para a redução do rácio estudante-professor fazendo com que mais facilmente as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas, nomeadamente através de actividades práticas e de aplicação dos conteúdos transmitidos. Os alunos têm uma maior supervisão por parte dos professores, são chamados mais vezes a responder ou a intervir e têm melhor acompanhamento em momentos de revisões ou de exercícios. Nesta abordagem, as discussões de questões podem ser facilitadas e embarcar várias dimensões pois é possível cada grupo abordar uma sendo que no final, as várias são partilhadas pelos diversos grupos. Por outro lado, os alunos podem ser estrategicamente distribuídos pelos grupos de trabalho (Cook et al., 2004).

O co-ensino complementar verifica-se quando a aula é dada por um professor sendo que o outro intervém de forma a complementar e/ou a reforçar o que o primeiro transmitiu. Nesta abordagem, deverá ter-se especial atenção à rotina no sentido em que os co-

professores devem trocar de papéis entre si para que os alunos não percepcionem um dos intervenientes como sendo o ‘*verdadeiro*’ professor e evitar a repetição de ideias. Esta abordagem poderá dar facilmente azo, ao contrário das duas anteriormente referidas, a um descuido na monitorização da aprendizagem pelos alunos tal não poderá ser a preocupação de ambos os professores em jogarem em equipa. Os alunos têm a oportunidade de verem como os docentes comunicam entre si, exercem autoridade e se colocam lado a lado e no papel do professor (Villa et al., 2008).

À medida que os professores vão ganhando confiança com estas intervenções vão-se familiarizando com outra que é o ensino em equipa (team teaching) também designada por ensino de uma cabeça em dois corpos. Os professores transmitem simultaneamente os mesmos conteúdos tornando a instrução numa conversa em vez de intervenções alternadas daí que possa ser particularmente interessante ser usada em disciplinas de ciências sociais em que se recorre ao debate (Cook et al., 2004). Nesta abordagem, ambos os docentes intervenientes partilham as tarefas bem como a liderança em sala de aula dividindo entre si, para além do planeamento, a avaliação e o ensino de todos os alunos da turma. Ambos são, em simultâneo, o líder e o elemento de apoio. São percepcionados pelos alunos como credíveis e conhecedores do conteúdo que pretendem transmitir assemelhando-se (Villa et al., 2008) a um casal que dança harmoniosamente. Revela-se mais complexa em termos inter-relacionais pois é influenciada pelo estilo de ensino de cada um dos intervenientes (Cook et al., 2004). Nesta abordagem, o objectivo é que os docentes intervenientes adoptem, se necessário, uma ou todas as outras abordagens de co-ensino, por vezes, na mesma aula de acordo com as necessidades da turma que estão a leccionar (Villa et al., 2008).

Tendo havido um investimento na construção da relação entre os professores intervenientes no ensino em equipa esta deverá acabar no final do ano lectivo? Alguns dos co-docentes que seguem esta abordagem referem que mudar de parceiros no ano lectivo seguinte impede-os de prosseguir o seu desenvolvimento como co-professores uma vez que, ao longo do ano, se ajustaram ao estilo do colega. Por outro lado, há também benefícios do lado dos estudantes, sobretudo dos academicamente mais fracos ao continuarem a ser acompanhados numa dada disciplina pela mesma equipa de co-ensino ou mesmo, ao ter uma nova equipa de co-professores, um deles ser um elemento da equipa de co-ensino do ano anterior ficando o novo professor com o apoio de alguém que já conhece os alunos.

Nenhuma das abordagens atrás referidas pode ser apontada como sendo a melhor. As duas últimas abordagens, ensino em equipa e co-ensino complementar, exigem dos docentes

mais tempo, coordenação e confiança.

É de referir que se bem que muitos docentes que participam em equipas de co-ensino tenham começado por integrar equipas de co-ensino paralelo (*parallel co-teaching*) e co-ensino de apoio (*supportive co-teaching*) também podem começar directamente em equipas de ensino em equipa (*team teaching*) pois no co-ensino, aprende-se fazendo, ou seja, a melhor forma de aprender a co-ensinar é precisamente co-ensinando (Villa et al., 2008).

São vários os factores a ter em linha de conta ao optar pelo co-ensino em equipa, tais como: competências em ensinar, experiência no ensino da disciplina, o tempo dedicado ao processo colaborativo em si bem como à planificação em conjunto, as necessidades dos estudantes e a disponibilidade em desenvolver uma relação de trabalho com os restantes membros da equipa de co-ensino (Villa et al., 2008).

Os dois factores relevantes no co-ensino são a vontade e/ou disponibilidade (*willingness*) e a capacidade e/ou aptidão (*capability*) em co-ensinar de cada um dos futuros co-professores (Villa et al., 2008).

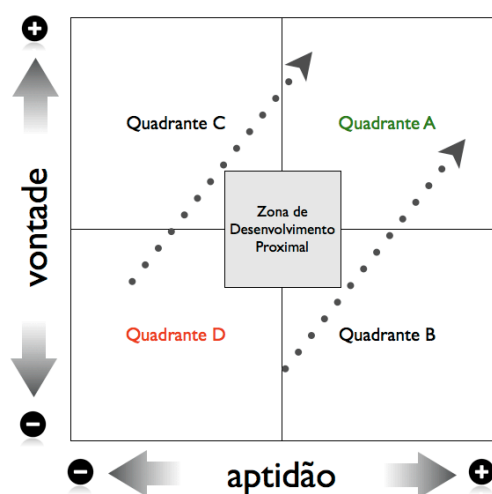


Figura 1. Zona de Desenvolvimento Proximal dos co-professores (Villa et al., 2008, p. 75).

A estrutura apresentada na figura 1 é composta por quatro quadrantes baseando-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de Vygotsky em que o seu modelo aplicável às crianças é adaptado para os professores permitindo localizar a zona de desenvolvimento em que cada professor se encontra.

Os autores referem dois casos extremos em que os co-professores que se encontram no quadrante A, com vontade e capacidade altas em co-ensinar, poderão treinar e monitorizar outros enquanto que os co-professores que estejam no quadrante extremo, o D, com baixa disponibilidade e capacidade em co-ensinar deverão optar por outras formas de ensino e ter apoio para melhorarem as suas competências e desenvolver a sua disponibilidade. Assim, os professores do quadrante A, podem desenvolver qualquer uma das quatro abordagens do co-ensino enquanto que aos professores do quadrante D poderá ser necessário terem acções de formação (Villa et al., 2008).

A alocação de tempo para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor poderá contemplar as pesquisas, o melhoramento de competências e de conhecimentos, os momentos de partilha e de interacção com os colegas com vista a identificar estratégias para novas aprendizagens bem como de comportamentos e abordagens a melhorar e/ou a adoptar (Persson, 2006).

A prática do co-ensino (Dias, 2008) encerra potencialidades nomeadamente ao nível do desenvolvimento curricular dentro dos estabelecimentos de ensino promovendo mudanças educativas.

“É preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afectos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar esses saberes”

(Fernandes, 2008, p. 26)

PARTE III - ENQUADRAMENTO PRÁTICO

No enquadramento prático pretende-se focar a prática levada a cabo na Escola de São João do Estoril com uma turma do 11.º ano, na disciplina de Economia A, durante Março e Abril de 2012. É apresentada a identificação e caracterização da intervenção focando a escola e a turma cooperante, um breve enquadramento da disciplina e da unidade didáctica leccionada, a planificação, as estratégias, os recursos e a avaliação seguidos. A secção terminará com uma descrição das cinco aulas leccionadas bem como com uma reflexão sobre as mesmas.

3.1. Identificação e caracterização da intervenção

Apresenta-se, de seguida, a caracterização da escola onde foi desenvolvida a prática profissional bem como da turma seguida durante este ano lectivo.

3.1.1. Caracterização da Escola

A Escola de São João do Estoril é um estabelecimento privilegiado dentro do distrito de Lisboa que se insere no Agrupamento de Escolas de São João do Estoril, criado em 2003. Neste agrupamento estão também incluídos as seguintes escolas: a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos (EB 2/3) da Galiza, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI) da Galiza n.º 1 e a Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 3 da Galiza.

Está situada numa zona integrante da freguesia do Estoril, concelho de Cascais, sem acentuadas carências socioeconómicas e na qual a densidade populacional é baixa, comparativamente com outras regiões da Grande Lisboa. Em relação à realidade socioeconómica de São João do Estoril, verifica-se o predomínio de uma classe média-alta e alta onde a habitação social não pontua tanto como acontece em outras freguesias do

concelho de Cascais.

A Escola de São João do Estoril insere-se numa zona habitacional, com comércio e próxima da estação de comboios de São João do Estoril. Está bem conservada e contempla, para além dos cinco pavilhões, campos desportivos, espaços verdes e dois parques de estacionamento. No relatório da avaliação externa levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação (IGE) ao Agrupamento, no ano lectivo de 2009/2010, são referidos (p. 13) como pontos fortes da escola “os espaços requalificados e aprazíveis, com impacto na melhoria das condições de aprendizagem”. A reduzida dimensão do Agrupamento é apontada como sendo uma oportunidade dado facilitar as interações e propiciar melhores condições de trabalho conjunto (p. 13). Na avaliação feita por domínio, o agrupamento obteve suficiente no que concerne aos resultados e bom na prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar e liderança.

A dinâmica desta escola é diferente pois, uma vez que a maior parte dos alunos segue para o ensino superior e tem apoio escolar em casa, há uma forte preocupação em (bem) preparar os alunos para os exames de ingresso na universidade. O último (desenho do) Projecto Curricular disponível para a Escola de São João do Estoril refere que grande parte das famílias dos alunos tem uma boa instrução e níveis intelectual e económico acima da média havendo, porém, uma parte em que estes níveis são baixos. Na escola, há um elevado número de turmas cujos alunos registam poucas classificações negativas nas várias disciplinas, nomeadamente na de Economia. Desta forma, o tipo de abordagem ao ensino é diferente, com exigências diferentes e expectativas díspares.

Em relação ao comportamento e disciplina dos alunos, é referido no documento de avaliação anteriormente referido (p. 6) que, de um modo geral, “os alunos têm um comportamento disciplinado, que a comunidade educativa reconhece que tem vindo a melhorar” sendo que se registam “incidentes suscitados pelo desinteresse com que alguns alunos encaram o trabalho escolar, o que se manifesta na não observância do dever de pontualidade e na falta de atenção com que seguem os trabalhos na sala de aula”.

Recorrendo ao Projecto Educativo da Escola (PEE) de São João do Estoril, os últimos dados disponibilizados referem-se ao ano lectivo de 2007/2008 durante o qual a escola foi frequentada por mil e quatrocentos alunos. A Escola tem uma estabilidade do corpo docente ideal para a manutenção temporal de projectos e para um melhor acompanhamento dos alunos, definido no projecto curricular da escola, como sendo ‘mais individual e humano’. É

de referir que o PEE referente ao triénio já iniciado estava ainda em construção quando esta parte do relatório foi escrita.

3.1.2. Caracterização da turma

A presente caracterização foi feita com recurso aos dados disponibilizados pela professora cooperante a partir da informação facultada pelo director da turma e com a recolhida com o preenchimento dos questionários de caracterização (ver anexo D). Estes foram distribuídos aos alunos em Dezembro de 2011 tendo, por contingência do planeamento das aulas, sido pedido aos alunos para o preencherem em casa e o entregarem à Professora cooperante que gentilmente aceitou em coordenar esta entrega. Apesar da insistência, houve três alunos que não entregaram o seu questionário. Em anexo, encontra-se o tratamento estatístico feito contextualizado em gráficos.

A turma considerada tem vinte e sete alunos dos quais apenas um reprovou² dois anos (nos 9.º e 10.º anos). A maioria dos alunos tem dezasseis anos sendo que um terço são do sexo feminino. Há uma aluna de nacionalidade portuguesa mas filha de pais guineense e cabo-verdiano e apenas uma das alunas não é de nacionalidade portuguesa, sendo a mesma polaca. A maior parte dos alunos (quinze) tem apenas um irmão, cinco alunos têm dois irmãos, três alunos têm três irmãos e apenas um é filho único.

Dezassete dos vinte e quatro alunos inquiridos deslocam-se para a escola de carro (de boleia) e/ou a pé; seis alunos deslocam-se de mota sendo que três destes alternam com a boleia de carro. O comboio é o meio de transporte usado por seis alunos dos quais dois usam apenas este transporte, um em alternância com a ida para a escola a pé e os restantes usam-no juntamente com o autocarro. Estes três alunos, os únicos na turma a usar dois meios de transporte no seu trajecto casa-escola demoram sessenta, quarenta e cinco e vinte minutos a chegar à escola. A maior parte dos alunos demora até vinte minutos no trajecto casa-escola havendo dois que apenas demoram entre um a cinco minutos mas um que, como já referido anteriormente, demora uma hora.

Os encarregados de educação de todos os alunos são um dos progenitores, sendo que 80% têm a mãe a assumir esta função. A maior parte dos encarregados de educação, o pai ou a mãe, tem um curso superior: catorze tem uma licenciatura, três um mestrado e dois um bacharelato. Dos restantes dos quais foi possível apurar as respectivas habilitações, dois têm

² Contudo, este aluno poderá ser um dos três que não preencheu o questionário pois todos os vinte e quatro que o fizeram indicaram nunca ter reprovado.

escolaridade entre os 9.º e 12.º ano. O agregado familiar dos alunos é composto por pelo menos um dos pais e irmão(s).

Todos os alunos têm computador e acesso à internet, em casa. Quinze dos vinte e quatro alunos revelam ter “explicações” exclusivamente a Matemática sendo que, em seis casos, as mesmas são disponibilizadas por um membro do seu agregado familiar. Em relação à ajuda escolar prestada por membros do agregado familiar do aluno, apenas catorze a recebem, sendo maioritariamente prestada pelo pai se bem que também hajam quatro alunos que recebem essa ajuda da mãe e irmão/irmã, principalmente a Matemática mas também a Português e Inglês (História e Economia são outras disciplinas que alguns alunos indicaram).

Segundo os dados fornecidos pelo director de turma, cerca de 25% dos alunos tiveram nota negativa na disciplina de Matemática, no ano anterior (10.º ano) apesar de, como indicado nos questionários de caracterização, (só) terem explicações nesta disciplina. A Economia A do 10.º ano, segundo as respostas facultadas no questionário, metade da turma teve dezasseis ou nota superior, tendo havido dois dezoito e dois dezanove. A nota mais baixa, atribuída apenas a um dos alunos, foi de onze. Os restantes tiveram classificações entre os treze e os quinze valores.

Metade da turma refere que escolheu a disciplina de Economia por gosto mas, logo de seguida, são apontados a vocação e as saídas profissionais como factores determinantes; apenas quatro alunos escolheram a área da economia devido à influência exercida pelos pais e/ou amigos. A maioria dos alunos pretende ingressar no ensino superior, maioritariamente no curso de gestão sendo o curso seguinte apontado o de economia. Os cursos indicados por menos alunos foram os de engenharia, direito e gestão industrial. Na escolha da universidade pesam, em primeiro lugar, a reputação e, de seguida e em proporções semelhantes, os professores, a localização e o plano curricular da mesma. Se bem que cerca de 40% dos alunos não indica uma universidade, dos que o fazem a Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa é a mais pretendida sendo apontadas por menos alunos a Universidade Católica Portuguesa, o ISCTE, o ISEG, a Faculdade de Economia do Porto e a London Business School.

Das unidades lectivas já estudadas das quais as primeiras sete fazem parte do programa do 10.º ano, as favoritas foram a nove (A Contabilidade Nacional) seguida pela cinco (Preços e Mercados) e pela quatro (Comércio e Moeda).

Os alunos evidenciam uma preferência das aulas nas quais o professor privilegia a interacção com a turma em detrimento da exposição teórica; apenas dois alunos revelam gostar mais desta abordagem teórica. Dezoito dos alunos indicam preferir aulas com trabalho a pares, e imediatamente a seguir, actividades várias e trabalho em grupo; o trabalho individual é referido por cinco alunos e apenas um aluno indicou preferir a realização de exercícios. Apontam as apresentações feitas pelos colegas (e pré-visionadas pelo professor) bem como a discussão da actualidade como momentos preferidos em sala de aula sendo que gostam menos da interpretação de dados e de gráficos bem como da análise de textos e /ou notícias. Em relação aos recursos usados, o vídeo é o mais apreciado seguido do Powerpoint e do tradicional quadro com giz; o quadro interactivo é referido como sendo o que os alunos menos apreciam.

A maioria dos alunos refere que lê jornais sendo que metade fá-lo em suporte papel e a outra online. Dos que assinalaram ler jornais, um dos alunos fá-lo de três em três meses; a maioria (sete) refere ler apenas uma vez por semana, maioritariamente, trata-se do semanário Expresso. Apenas três dos inquiridos lêem jornais diariamente mas são exclusivamente diários desportivos (A Bola e o Record). É interessante referir que todos os alunos que indicaram ler jornais desportivos, independentemente do número de vezes por semana, são do sexo masculino. Os cinco que responderam ler jornais de duas a cinco vezes por semana, fazem-no, para além da imprensa desportiva, do Diário de Notícias, Público e Jornal de Letras

Em relação à leitura, foi perguntado no questionário qual o último livro lido, de onde resultou uma lista de várias obras das quais se destaca “Os Maias” (dos quatro alunos que referiram este livro, dois assinalaram que não o tinham acabado de ler) e dois de conteúdo económico-financeiro (“Como enriquecer na bolsa com Warren Buffet” sobre teorias de investimento e a autobiografia “O lobo de WallStreet”) assinalado por dois alunos. Metade dos inquiridos revela ter acabado o último livro lido há mais de um mês (seis alunos há um mês, cinco no Verão passado e um há mais de dois anos, não sabendo já precisar qual o título) e sete na semana e na anterior em que o questionário foi realizado.

3.2. Disciplina e unidade didáctica

As aulas foram leccionadas no âmbito da disciplina de Economia A do 11.º ano de escolaridade e incidiram sobre a unidade didáctica n.º 11, a intervenção do Estado na economia. Esta disciplina é uma componente de Formação Específica do Curso Geral de

Ciências Sócio-Económicas.

A **Economia A** integra-se no ensino científico-humanístico, direccionado para o prosseguimento de estudos ao nível superior, de carácter universitário ou politécnico (Ministério da Educação, 2003). Neste sentido, o programa oficial (Silva, 2002, p. 4) refere que a Economia A “implica uma dupla função — a de iniciação a uma nova perspectiva científica e a de motivação para a eventual continuação de estudos nesta área”.

Ainda de acordo com o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário (2003), a matriz curricular e a organização destes cursos assentam no conceito de currículo mínimo, no âmbito do qual o aluno pode construir um percurso flexível ao longo do ensino secundário sem que esta flexibilidade ponha em causa nem a coerência, a identidade ou as aprendizagens e formações relevantes de cada curso.

Uma das opções assumidas no programa da disciplina resultou da necessidade de “educar para a mudança, para o desenvolvimento e para a cidadania” em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Silva, 2002, p. 3) e com os objectivos do ensino secundário, nomeadamente no que diz respeito ao aumento da qualidade das aprendizagens. De facto, também a Economia A promove,

a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das competências vocacionais, a capacidade de pensar cientificamente os problemas, a interiorização de uma cultura de participação e responsabilidade, a plena consciência das opções que potenciam a liberdade e o desenvolvimento dos alunos como indivíduos e como cidadãos (Ministério da Educação, 2003, p. 5).

Vivendo hoje num mundo em que

as mudanças rápidas e profundas, a imprevisibilidade e a interdependência económica, política e social são características marcantes das nossas sociedades. Os jovens de hoje têm de estar habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permitam viver integrados neste tipo de sociedades (Fernandes, 2008, p. 27).

a disciplina revela-se um importante contributo ao aluno do ensino secundário, dando ênfase “no domínio do conhecimento e da compreensão do mundo contemporâneo e dos seus principais problemas” (Silva, 2002, p. 4).

A disciplina, no 11.º ano, exige o domínio e a aplicação dos conteúdos transmitidos no 10.º ano. No 11.º ano, torna-se possível uma abordagem não só à realidade da economia portuguesa mas também à realidade da União Europeia “ para, num esforço de síntese, de relação e de globalização de conhecimentos, os alunos reflectirem criticamente sobre a realidade portuguesa actual no contexto da União Europeia” (Silva, 2002, p. 40). Apesar da realidade mundial ser abordada a nível do 12.º ano de escolaridade, na disciplina de

Economia C, dado a “importância da permanente articulação dos conteúdos teóricos com a realidade”, o contexto mundial poderá ser focado nas aulas do 11.º ano, “através do recurso à exemplificação dos fenómenos” (Silva, 2002, p. 40).

O programa do 11.º ano da disciplina situa-se a um nível mais agregado de conceptualização e de análise (Silva, 2002) face ao do 10.º ano.

A carga horária semanal é de quatro horas e meia repartidas por três aulas.

As **unidades didácticas** são o equivalente no ensino aos números primos da matemática (Rodríguez, 2007) no sentido em que cada uma destas unidades contém os elementos básicos do processo de ensino-aprendizagem.

A unidade leccionada foi a n.º 11, a intervenção do Estado na economia, cujo referencial é apresentado no anexo A. Faz parte do Tema IV — A Organização Económica das Sociedades que foca o papel do Estado no âmbito das políticas económicas e sociais.

A carga horária prevista é de vinte tempos lectivos num total de trinta horas lectivas.

A referida unidade tem expresso, no respectivo programa oficial do Ministério da Educação, os seguintes objectivos gerais (Silva, 2002, p. 55):

- Compreender o papel do Estado nas sociedades actuais;
- Conhecer as principais políticas económicas e sociais do Estado;
- Conhecer as políticas económicas e sociais do Estado português.

e os seguintes objectivos específicos:

- Caracterizar as funções do Estado;
- Identificar as esferas de intervenção do Estado (política, económica e social);
- Caracterizar a estrutura do sector público em Portugal;
- Explicar as funções económicas e sociais do Estado;
- Referir os instrumentos de intervenção do Estado na esfera económica e social;
- Distinguir planeamento imperativo de planeamento indicativo;
- Distinguir despesas públicas de receitas públicas;
- Classificar as diferentes fontes de receitas do Estado;
- Exemplificar as receitas do Estado;
- Distinguir impostos directos de impostos indirectos;
- Dar exemplos de impostos directos e indirectos;
- Exemplificar as despesas do Estado;
- Explicar o significado do saldo orçamental;
- Justificar a importância do Orçamento de Estado como instrumento de intervenção

económica e social;

Identificar as políticas económicas e sociais como instrumentos de intervenção do Estado na esfera económica e social;

Apresentar os objectivos das políticas económicas e sociais do Estado;

Explicar em que consiste a política económica do Estado;

Distinguir políticas conjunturais de políticas estruturais;

Referir instrumentos de política económica utilizados por cada uma das políticas mencionadas;

Referir medidas das políticas sociais;

Expor as diferentes formas de redistribuição dos rendimentos levadas a cabo pelo Estado.

Desta forma, pretende-se não só caracterizar as funções do Estado (legislativa, executiva e judicial) como forma de garantir a eficiência, a equidade e a estabilidade mas também dar conta de outros aspectos da economia pública tais como os instrumentos de intervenção económica e social do Estado, o planeamento do Estado e as políticas económicas e sociais. É recomendado o recurso à Constituição Portuguesa e ao Orçamento de Estado. Neste documento económico, são focadas as receitas e as despesas públicas bem como o saldo orçamental — é aqui que deverá ser feita a ligação com a realidade nacional actual e os constrangimentos do Estado português na prossecução destas mesmas políticas em virtude de terem de ser articuladas com a União Europeia.

As cinco aulas leccionadas na Escola de São João do Estoril inseriram-se no âmbito da subunidade didáctica 11.2.1. Funções económicas e sociais do Estado e início da subunidade didáctica 11.2.2. Instrumentos de intervenção económica e social do Estado.

A unidade didáctica n.º 11, incluindo as aulas leccionadas, deverá contribuir para o desenvolvimento fundamentalmente das seguintes competências e atitudes (Silva, 2002, p. 5):

Analisar documentos de diversos tipos, nomeadamente notícias de imprensa e dados estatísticos da economia portuguesa;

Interpretar quadros e tabelas da economia portuguesa;

Desenvolver o espírito crítico;

Pesquisar informação em diferentes fontes, utilizando as novas tecnologias da informação — promoção da consulta do site da Assembleia da República para obter os

documentos económicos relevantes da actualidade económica, nomeadamente o Orçamento de Estado;

Desenvolver a capacidade de intervir de forma construtiva;

Desenvolver a capacidade de discutir ideias, de as fundamentar correctamente e de atender às ideias dos outros.

3.3. Planificação da unidade didáctica

A planificação consiste em “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark citado por Zabalza, 1997, p. 54), explicitando as componentes da estratégia, os métodos a aplicar, a afectação de recursos, os procedimentos a utilizar (Rodríguez, 2007). É portanto, um processo de antecipação orientado para o cumprimento dos objectivos propostos e para a minimização de factores externos que venham a ter impacto na planificação delineada (Rodríguez, 2007). Arends (2008, p. 92) refere que “uma boa planificação envolve a distribuição de tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.”

Zabalza (1997) relaciona a planificação à actividade mental interna do professor que é tanto mais intensa quanto mais experiente for o professor – estes “tendem a dar menos importância à planificação em si mesma (pelo tempo que exige) estando mais interessados na marcha da turma e da sua dinâmica geral do que no resultados a obter no fim de cada aula” (1997, p. 54). De facto, a planificação não deve ser excessiva no sentido de ser rígida para que os professores não se tornem “menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula” (Zabalza, 1997, p. 55).

Os professores continuando a ser consumidores do currículo estão pouco preparados para fazer uma “elaboração autónoma de módulos curriculares” (Zabalza, 1997, p. 56). Isto porque os professores são, por vezes, mais consumidores do que elaboradores do currículo no sentido em que há pouca disponibilidade da sua parte para flexibilizarem e ajustarem o proposto pelo currículo ao contexto em que ensinam, aos recursos de que dispõem (Pacheco, 2005). As variáveis que influenciam o processo de planear passam pela informação disponível sobre os estudantes, as atitudes e o nível cognitivo destes, o ambiente da escola e da turma e as tarefas. (Zabalza, 1997).

A planificação é feita em termos de longo, médio e curto prazo. A planificação é feita para todas as unidades didácticas previstas no Programa Oficial da disciplina para aquele

ano lectivo em questão (longo prazo), para cada unidade didáctica (médio prazo) e para cada aula (curto prazo) (Arends, 2008).

A planificação de médio prazo (ver anexo A) de uma unidade didáctica associa uma variedade de finalidades, conteúdos e actividades determinando o fluxo de uma série de aulas durante um período de tempo que pode ir de semanas a meses (Arends, 2008). O plano de médio prazo funciona como um mapa que liga as várias aulas (Arends, 2008) enquadradas na mesma unidade didáctica (Pacheco, 1996), neste caso a n.º 11. O programa da disciplina refere vinte tempos lectivos num total de trinta horas a serem leccionados para esta unidade.

Na programação da unidade didáctica, comecei por identificar os conteúdos a abordar e listar os objectivos (gerais e específicos) a atingir tendo em conta os pré-requisitos (Zabalza, 1997).

Os referidos objectivos, específicos e gerais, determinam a estratégia operativa que prevê, em traços gerais, a actividade do professor, dos alunos, os tópicos a serem melhor desenvolvidos para organização do trabalho de cada aula e os materiais mediante os tempos de desenvolvimento. No final, deste processo terá de haver critérios de avaliação (Zabalza, 1997) e daí o processo de planificação ser cíclico uma vez que as informações provenientes da avaliação influenciam o conjunto seguinte (aula ou unidade didáctica) de planificações e, posteriormente, do ensino (Arends, 2008).

Em relação à planificação de curto prazo, Arends (2008) compara o plano de uma aula a um texto para um discurso a ser apresentado a uma audiência, no sentido de constituir uma base e passível de ser adaptado, de não ter de ser seguido à risca.

A planificação diária foca a organização das estratégias de ensino, a especificação das actividades a partir do conhecimento concreto dos alunos e do seu empenhamento sendo que essas mesmas actividades deverão estar de acordo com os interesses, motivações e capacidades dos alunos (Pacheco, 1996). Pacheco (1996) concluiu que os elementos que os professores consideram mais importantes na planificação de uma aula são: a escolha das actividades, a metodologia a adoptar, a preparação dos conteúdos e a escolha dos materiais e recursos.

A planificação de curto prazo é composta por planos individuais de aula, neste caso, um para uma das cinco aulas leccionadas sendo que os dois últimos foram feitos em parceria com o par pedagógico. O trabalho colaborativo passou pela preparação, implementação,

desenvolvimento e avaliação (Dias, 2008) do processo de ensino-aprendizagem das referidas aulas.

A grelha de planificação de cada aula (ver anexo A) contém os seguintes elementos: conteúdos, conceitos-chave, objectivos, desenvolvimento, tempo (em minutos), estratégias e metodologias, recursos didácticos e avaliação (tipo e instrumentos).

3.4. Recursos da unidade didáctica

Os recursos didácticos deverão ser criados e usados, coerentemente, com os propósitos do ensino e adaptados às exigências escolares de forma a melhorar a qualidade e a eficácia da experiência instrutiva que se desenvolve na sala de aula (Zabalza, 1997).

As aulas foram planeadas de acordo com os equipamentos disponíveis nas várias salas de aula da Escola de São João do Estoril, onde foram leccionadas as aulas de Economia A. Assim, foi possível usar-se o quadro com giz e/ou quadro com marcadores bem como o computador com projector e a tela de projecção. Foram usadas colunas áudio para a projecção do breve vídeo sobre bens públicos, na aula #1.

Nas aulas leccionadas foram usados os seguintes recursos didácticos:

- caderno diário e material de papelaria (pelos alunos);

- manual escolar da disciplina adoptado na Escola;

- notícia de jornal;

- dados estatísticos (usadas nas fichas de trabalho e no teste sumativo) e documentos económicos disponibilizados pelo Ministério das Finanças (Orçamento de Estado) e pelo Banco de Portugal;

- sites de internet (Assembleia da República para consulta do Orçamento de Estado e documentos do âmbito do Planeamento do país);

- slides em PowerPoint (ver anexo C), elaborados em parceria com o par pedagógico nas aulas 4 e 5;

- fotocópias (questionários, teste sumativo, fichas de trabalho e actividade);

- folhas de cores para escrita de nomes e sumários (aulas 1 a 3).

Na escolha e na elaboração dos recursos escolhidos teve-se presente que

A educação integral e a aquisição do conhecimento global e complexo na era da informação requerem a presença de diferentes fontes de informação (...) produtivo para aprendizagem escolar (Sebarroja, 2001, p. 89)

O recurso ao computador e o uso de imagens visuais tornando os slides graficamente atractivos, recorrendo a programas como é o caso do Powerpoint, influencia a aprendizagem de conceitos (Arends, 2008). Este tipo de recursos requer uma nova cultura tecnológica por parte dos professores para que não só potenciem estes recursos no desenvolvimento curricular e instrutivo mas também que consigam captar e manter a atenção dos alunos (Zabalza, 1997).

A leitura e comentário de notícias da imprensa com a respectiva aplicação à unidade didáctica(s) já estudada(s) constituiu uma forma de trabalhar a compreensão do conhecimento (Sebarroja, 2001).

O recurso ao Orçamento de Estado, importante documento económico no panorama actual, ilustra uma tentativa de aproximação à vida real, ao analisá-lo (parte) e ao ser discutido em aula, proporcionando assim reflexões sobre problemáticas da actualidade portuguesa, europeia e mundial como poucas outras disciplinas proporcionarão no actual desenho curricular do ensino secundário (Silva, 2002). A par com este documento foi proposta a análise de alguns artigos da Constituição Portuguesa de forma a contextualizar o Planeamento e o Orçamento de Estado. Esta opção constituiu uma mais valia uma vez que, para além de promover a aquisição de conhecimentos, incentiva o desenvolvimento de competências e de atitudes socialmente úteis (Silva, 2002) uma vez que a Escola deve apelar à formação de uma cidadania activa e entender a participação dos alunos como a possibilidade de pensar (Sebarroja, 2001).

Foram também usados outros tipos de materiais, nomeadamente dados estatísticos recentes, bem como artigos de imprensa o que contribuiu para exercitar os alunos na análise de documentos diversificados (Silva, 2002).

A ficha de trabalho é uma forma de os alunos terem orientação para melhorar ou corrigir o caminho que seguem indo de encontro à necessidade sentida de receberem orientações sistemáticas e avaliações do seu trabalho e desempenho, melhorando as suas aprendizagens e sendo estimulados e motivados. Desta forma, os professores acompanham os progressos e sucessos do aluno constituindo uma forma de ultrapassar os pontos fracos (Fernandes, 2008).

O manual escolar, material didáctico ou mediador curricular, foi utilizado como fonte de conhecimento (Pacheco, 1996) e intermediário entre o professor e o programa oficial (Zabalza, 1997).

3.5. Estratégias

O conceito de estratégia remonta à antiga Grécia na qual os estrategos, generais que conduziam os exércitos em batalhas, delineavam as operações militares definindo os objectivos atingíveis, conjugando os meios humanos e materiais de que dispunham e prevendo as suas acções no tempo através do plano estratégico (Rodriguez, 2007). Estes chefes militares tinham de “evidenciar capacidade de conceber a acção na sua globalidade, nas articulações e sequência dos diversos passos, momentos e acções” (Roldão, 2010, p. 59).

As estratégias no plano de acção docente assentam sobre o ensino e o conceito de ensinar (Roldão, 2010) que Zabalza (1997) define como guiar a aprendizagem. Roldão define ensinar como consistindo em

desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro (2010, p. 15).

Diz ainda esta autora que ao ensinar pretende-se

procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular – seja esse conteúdo cognitivo-conceptual, factual, processual, atitudinal, ou uma combinação de vários destes tipos de aprendizagem que fazem parte do enunciado dos currículos actuais (2010, p. 56).

A acção de ensinar é “em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro” (Roldão, 2010, p. 56). O docente leva a cabo uma acção estratégica que passa pela criação de oportunidades, activação de situações e dispositivos que façam aprender não só alunos como os próprios professores.

A definição de estratégias de ensino, avançada por Rodriguez (2007), consiste na especificação de todas as abordagens e modos de agir que fazem com que o professor dirija com perícia a aprendizagem dos alunos juntando todos os elementos promovedores da mesma.

É no modo como se ensina que se poderão promover as potencialidades viabilizadoras, indutoras e facilitadoras da aprendizagem do outro. Assim, ao delinear as estratégias de ensino a aplicar nas aulas leccionadas teve-se em conta, inevitavelmente, a transmissão de conhecimento formalizado, em conformidade com o currículo, mas também uma facilitação do processo de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo do aluno sem

descurar a contribuição para a sua construção autónoma do saber (Roldão, 2010).

Na definição das estratégias de ensino a seguir, deverá ter-se presente que, como afirma Fernandes,

o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos está condicionado por um conjunto complexo e interdependente de factores tais como as suas capacidades intelectuais, os seus sistemas de concepções, as suas capacidades metacognitivas, as suas atitudes, desejos, persistência ou os contextos socioculturais em que se inserem (...) possuem conhecimentos, aptidões, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem que podem variar significativamente (2008, p. 81).

A delineação da estratégia de ensino foi influenciada pelo perfil da turma. Tratavam-se de alunos com um nível de desempenho académico homogéneo com um bom nível de conhecimentos tendo bem presentes os conceitos transmitidos nas unidades didácticas anteriores e revelando interesse não só pela disciplina (Dias, 2008) como também pela actualidade económica. Por outro lado, o facto de Economia A ser uma disciplina de exame (para alguns, de acesso ao ensino superior) motivava os alunos bem como o seguimento pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem que a Professora Cooperante vinha praticando desde o ano anterior, com especial ênfase nas problemáticas económicas actuais.

Como refere Fernandes,

nada, nem ninguém, poderá substituir o papel central que o professor deve desempenhar na promoção da auto-estima e da motivação dos seus alunos para aprenderem e para se envolverem activamente na aprendizagem (2008, p. 79).

Tendo definido os conteúdos e descrito os objectivos da unidade didáctica, defini as estratégias operativas, a nível das actividades do professor e dos alunos, para a organização do trabalho e dos materiais tendo em conta o espaço e o tempo (Zabalza, 1997). Neste nível da programação, estes elementos foram particularmente desenvolvidos tendo em conta as características das salas de aula no que concerne aos recursos disponibilizados e à disposição das carteiras dos alunos e ao número de aulas leccionadas. Antes de definir os critérios de avaliação, ponderei as formas e os momentos de verificação (Zabalza, 1997) da aprendizagem.

As metodologias usadas na condução das aulas foram a expositiva, a interrogativa e a discussão de problemáticas.

A exposição caracterizada pela comunicação unilateral do professor para os alunos, decorreu em partes da aula através do discurso do(s) professor(es) (Vieira & Vieira, 2005) tendo as apresentações sido limitadas a uma quantidade mínima de informação (Arends, 2008). Constituiu uma estratégia integrada (Vieira & Vieira, 2005) e foi a que teve menos

ênfase no tempo total da aula. Os momentos expositivos foram acompanhados de recursos didácticos, como foi o caso de slides de Powerpoint.

Nos momentos de aula de exposição, usou-se uma linguagem clara, simples e concisa encontrando formas de ligar os novos conceitos aos já conhecidos pelos alunos de forma a torná-los potencialmente significativos. A exposição de conceitos foi sempre seguida por perguntas aos alunos e por breves exercícios (com recurso a slides de Powerpoint) de forma a verificar a compreensão dos conceitos transmitidos e procurando que os estudantes fortalecessem as estruturas cognitivas já existentes (Arends, 2008). Com estes momentos de verificação, os alunos “integram o novo conhecimento no conhecimento anterior, construindo estruturas de conhecimento mais complexas e compreendendo relações também mais complexas” (Arends, 2008, p. 279).

Ao longo das aulas, recorreu-se a exemplos e a situações económicas e sociais específicas promovendo a ligação da nova informação à que os alunos já detinham ou seja, ao seu conhecimento prévio. De igual modo, no início das aulas, foram feitas breves sínteses da(s) aula(s) anterior(es) não só para que os alunos reflectissem sobre os conceitos já transmitidos mas também como uma forma eficaz de começar a aula (Arends, 2008).

No método interrogativo, foram desenvolvidos momentos de questionamento mas também de diálogo entre o professor e o aluno. O questionamento assenta na formulação de questões visando um dado objectivo e/ou competência de aprendizagem (Vieira & Vieira, 2005). Tem em conta que o conhecer significa ter de interpretar e relacionar um conceito com os conhecimentos já adquiridos (Fernandes, 2008). O que se pretendeu com o recurso a este método foi que o aluno expusesse ideias, avaliasse alternativas, seleccionasse soluções e, eventualmente, suportasse as suas escolhas (Vieira & Vieira, 2005), aproximando-se do denominado questionamento socrático. Por vezes, a participação dos alunos era construída a partir das ideias já verbalizadas por um colega para que se evoluísse na construção de um dado conceito. Nesta exploração, pretendeu-se que todos os alunos verbalizassem as suas ideias de forma a incluir os mais tímidos ou distraídos (Vieira & Vieira, 2005).

Na aula #5, recorreu-se à discussão a partir da análise da Apresentação do Orçamento de Estado com base nas respostas a um enunciado, em grupos de três a quatro elementos. O texto introdutório do Orçamento, a Apresentação, foi considerado uma abordagem interessante e adequada ao nível de escolaridade da turma (Arends, 2008). Seguiu-se

uma estratégia assente na interacção oral activa entre o professor e o aluno ou entre os alunos na sala de aula a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso (Vieira & Vieira, 2005, p. 23)

Esta opção traduziu-se na participação dos alunos mobilizando os conhecimentos já adquiridos e, em simultâneo, à troca de ideias com aprendizagem activa. Desta forma, promoveu-se a interacção de grupo e envolveram-se os alunos nos conceitos a ser apreendidos (Vieira & Vieira, 2005). A discussão promove o desenvolvimento do pensamento, a construção de novos conceitos e o envolvimento dos alunos (Arends, 2008).

Fernandes (2008) sugere que no âmbito do desenvolvimento curricular, as metodologias passem por tarefas de aprendizagem diversificadas e relacionadas com a vida real, pela utilização de materiais manipulativos e pelo recurso ao trabalho de grupo.

Nas aulas leccionadas, a maior parte das actividades visaram o trabalho colaborativo entre os alunos. Foram propostas actividades de resolução individual, a pares e em grupo com especial ênfase nestas duas últimas. O trabalho em grupos de trabalho promove, simultaneamente, a aprendizagem cooperativa e a académica (Arends, 2008) nas interacções entre os seus elementos. O trabalho em díade, grupos de duas pessoas (colegas de carteira) constituiu uma estratégia “de fraccionamento de um grupo muito grande, para dar maior oportunidade de participação a todos” (Vieira & Vieira, 2005, p. 24).

Houve ainda momentos em que a resolução foi feita entre o professor e os alunos a partir de contribuições espontâneas dos mesmos ou entre os alunos e ambos os professores (aulas 4 e 5).

Sendo um dos principais objectivos do ensino envolver os alunos em actividades de aprendizagem significativas (Arends, 2008), optou-se por “utilizar os interesses e os valores intrínsecos dos alunos” (Arends, 2008, p. 157) não só ao tratar os alunos pelo seu nome mas também ao relacionar os conteúdos das aulas com as suas vidas e interesses. Assim, a actividade proposta na aula #2 pedia aos alunos para idealizarem a sua situação profissional no espaço de dez a quinze anos e esboçarem o seu percurso pessoal e/ou académico a seguir para atingir esse objectivo. Com esta actividade, pretendia-se introduzir o Planeamento. Esta tarefa tal como as outras propostas à turma permitiu observar e avaliar informalmente os alunos durante a resolução de problemas específicos (Arends, 2008).

As tarefas propostas nas aulas foram seleccionadas por terem pelo menos uma das seguintes funções referidas por Fernandes (2008): a) integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; b) ser meio privilegiado de aprendizagem e c) ter associado um qualquer processo de avaliação.

Ao longo das aulas, houve a preocupação da síntese das análises feitas de forma a

sistematizar os conteúdos estudados e o debate de algumas temáticas para articular os conhecimentos entre si e integrá-los nos contextos reais. Foi privilegiado o recurso a estratégias diversificadas, adequadas à diversidade das necessidades e das especificidades dos alunos, sempre com recurso a metodologias activas (Silva, 2002).

3.6. Avaliação da unidade didáctica

Entende-se por avaliação “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta, 2002, p. 27), tornando possível o desencadeamento de acções que regulem os processos de aprendizagem e de ensino (Fernandes, 2008). Avaliar surge, assim, como uma inerência do acto de ensinar, uma acção ou acções orientadas intencionalmente para a promoção da aprendizagem de outro (Roldão, 2003).

A avaliação tem, simultaneamente, funções directas: orientar, regular e certificar as aprendizagens e funções indirectas: auto-confiança, desenvolvimento de autonomia, integração dos conhecimentos e informação aos diferentes intervenientes no processo, a nível dos directores, professores, pais, alunos (Roegiers, 2001).

Fernandes afirma que, do lado dos alunos,

as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem as suas limitações e potencialidades, ou, muito simplesmente, desinteressá-los. A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafectivo dos alunos. A avaliação pode segregar ou pode integrar (2008, p. 30).

O mesmo autor afirma que a avaliação é usada pelos professores para

monitorizar o progresso dos alunos, para avaliar o currículo e proceder ao seu refinamento, para introduzir correcções no processo de ensino, para melhorar as aprendizagens, para orientar e motivar os alunos ou para preparar a atribuição de classificações (2008, p. 17).

Para tal, deverão ser objecto de avaliação, na disciplina de Economia A, as atitudes e comportamentos na aula, os conhecimentos e as competências bem como a prossecução dos objectivos estipulados (Silva, 2002).

A avaliação que deverá ser levada a cabo nesta disciplina do 11.º ano é a formativa, a sumativa e a diagnóstica (Silva, 2002). Nas cinco aulas dadas, foram levadas a cabo todas estas vertentes que constituem um processo global em que todas as dimensões se ligam para melhorar a aprendizagem (Roldão, 2003).

A avaliação diagnóstica, igualmente com carácter formativo, deverá ser praticada sempre que se considere oportuno (Silva, 2002). Foi levada a cabo durante as cinco aulas leccionadas através de questões que iam sendo colocadas aos alunos bem como a partir das intervenções que estes faziam. Arends (2008) refere que se pode diagnosticar o conhecimento não só observando os alunos quando levam a cabo uma dada tarefa percebendo o grau de dificuldade que representa para ele bem como com as perguntas exploratórias, por exemplo, no início da aula, sobre os conceitos dados na anterior. As perguntas dos professores e as intervenções dos alunos são um meio importante de perceber a compreensão do estudante (Arends, 2008).

A avaliação formativa deverá ser levada a cabo ao longo de todo o ano lectivo para melhorar o ensino e a aprendizagem criando condições para o desenvolvimento de uma avaliação certificativa mais sustentada e, espera-se, mais justa e equitativa (Fernandes, 2008).

A avaliação sumativa constitui o momento final de cada ciclo do processo de ensino-aprendizagem com a consequente classificação dos alunos (Silva, 2002).

Os instrumentos de avaliação que devem estar em consonância com os objectos da mesma (Silva, 2002) usados nas aulas dadas foram: grelha de observação com o registo de atitudes e de comportamentos, fichas de trabalho, escrita de sumários das três aulas individuais dadas, questionários e teste sumativo.

A grelha de observação regista as atitudes e os comportamentos na aula nomeadamente a assiduidade, a pontualidade, a participação nos trabalhos propostos aludindo ao nível de empenhamento e qualidade dessa participação (Silva, 2002) e as eventuais faltas de comportamento e de material. Optou-se por uma grelha com um número razoável de itens para observar e verificar pois o que é pretendido é melhor e não mais avaliação (Fernandes, 2008).

As fichas de trabalho permitem que os alunos tenham um feedback do seu trabalho sendo “sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem ou dos standards que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores “ (Fernandes, 2008, p. 84). Ao mesmo tempo, os professores acompanham a evolução dos alunos.

Tanto os sumários como os questionários preenchidos pelos alunos constituíram formas de dar feedback ao docente sobre a aprendizagem dos mesmos através da percepção de alguns conteúdos programáticos bem como da sua opinião sobre recursos, estratégias e

mesmo tarefas propostas em aula.

O teste sumativo, um instrumento mais objectivo e quantitativo, contemplou tipos diversificados de questões objectivas de diversos tipos, de composição curta e longa (Silva, 2002). Assim, pretendeu-se avaliar o que os alunos sabiam fazer, como conseguiam pensar, compreender factos ou solucionar questões usando os conteúdos leccionados (Roldão, 2003) na unidade didáctica n.º 11. Procurou-se que esta situação de avaliação fosse organizada para avaliar não só os conhecimentos como também as competências (Roldão, 2003). Esta autora refere que avaliar competências pressupõe

trabalhar e ensinar para que os alunos desenvolvam solidamente competências, construídas sobre os saberes e os saberes fazer, sedimentando capacidade e disponibilidade para compreender e agir (2003, p. 48)

Desta forma, há uma diversificação de métodos de recolha de informação permitindo avaliar mais domínios do currículo, procurando lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também numa tentativa de reduzir as eventuais imprecisões inerentes à avaliação (Fernandes, 2008).

3.7. Descrição e reflexão das aulas leccionadas

Durante o 2.º semestre, no âmbito da unidade curricular, IPP4, leccionei cinco aulas nos dias 6, 8, 13 e 15 de Março e a 12 de Abril de 2012, quatro integradas no 2.º período e uma no 3.º período do calendário escolar em vigor. As duas últimas lições foram dadas em parceria com o colega de mestrado Vasco Pedro sendo que este trabalho conjunto marcou o término das minhas aulas dadas à turma e o início da intervenção do colega. Após estas aulas, foi-nos ainda proposto construir o teste sumativo sobre a unidade lectiva n.º 11, parcialmente por nós leccionada, tendo sido aplicado à turma a 4 de Maio.

Assisti à aula imediatamente anterior à primeira leccionada, no dia 2 de Março, a cargo da Professora Cooperante, a qual constituiu uma introdução à unidade lectiva 11.2. - A intervenção do Estado na actividade económica, incidindo sobre a evolução do papel do Estado. Foi benéfico ter ido assistir a esta aula pois, para além da observação adicional, foi também a melhor forma de me inteirar do conteúdo da mesma facilitando o estabelecimento de uma ponte entre as subunidades didácticas.

3.7.1. Aula 1 (6 de Março)

Esta primeira lição do bloco de aulas leccionadas no 2.º semestre, a terceira do ano lectivo, versou sobre as funções económicas e sociais do Estado (11.2.1.) com enfoque nos seguintes conceitos: eficiência, equidade e estabilidade e falhas de mercado (bens públicos e externalidades).

A aula começou com uma exploração dos conceitos transmitidos, na lição anterior, pela Professora Cooperante, recorrendo ao método interrogativo. Nesta parte da aula, foi abordada a eficiência e, de seguida, a equidade e a estabilidade; apesar de bem conseguida prolongou-se um pouco mais do que o inicialmente previsto no plano de aula.

O momento seguinte da aula começou com a abordagem às falhas de mercado — apesar da planificação incluir as três, foram abordadas apenas duas: bens públicos e externalidades. Os mercados de concorrência imperfeita passaram para a aula #2. No fim de cada falha de mercado, foi feita uma síntese dos conceitos apresentados antecedida com a projecção de breves exercícios, em Powerpoint, para os alunos resolverem a pares e, no fim, ser corrigido por toda a turma.

Tinha sido preparado um questionário (ver anexo D) para obter o feedback dos alunos sobre as suas dificuldades e percepções da aula mas, tendo-se ficado aquém do previsto na planificação, optou-se por o distribuir na aula seguinte de forma a agregar os conceitos de ambas as aulas e de não ser solicitado o preenchimento de questionários em todas as lições. Da experiência no primeiro semestre, perante sucessivos questionários, os alunos tendem a preenchê-los com menos atenção sendo a informação recolhida menos acurada. Face a esta opção, recorreu-se a outro instrumento passível de fornecer feedback que consistiu na escrita individual do sumário, no final da aula, no verso da folha com o nome de cada aluno.

Durante a aula, houve breves exercícios a partir de slides: classificação de bens em públicos e privados (bens apresentados sob a forma de fotografias) e de externalidades, em positivas e negativas. Dado algumas suscitarem dúvidas em relação à sua classificação, a discussão com a turma foi mais intensa e demorada do que o inicialmente previsto devido às intervenções dos alunos mas tornou-se, por isso, mais interessante.

Os métodos usados nesta aula foram o expositivo e o interrogativo privilegiando sempre o diálogo com a turma.

O trabalho exigido foi feito a nível individual, a pares — os alunos desta turma apreciam bastante e estão habituados a trabalhar em conjunto com os colegas — e em grupo (diálogo professor/turma).

Os recursos utilizados nesta aula foram o Powerpoint como forma de sistematizar a informação apresentada e quadro com giz. Foi também apresentado um breve vídeo no âmbito dos bens públicos para ilustrar a razão de o Estado (acabar por) ser o responsável pelo fornecimento dos bens públicos. O vídeo tinha a duração aproximada de três minutos, integralmente em inglês e sem legendas — os alunos não tiveram dificuldades na sua compreensão. Foi previsto um slide com algumas imagens do vídeo não só para explorar as ideias chave do mesmo, em conjunto com a turma, mas também como forma de colmatar eventuais dificuldades decorrentes do nível de inglês o que, como já foi referido, não se verificou.

A avaliação formativa desta aula baseou-se na respectiva grelha de observação (ver anexo B).

Os objectivos da aula foram, de forma geral, alcançados justificando esta conclusão no feedback dado pelos alunos na resolução de breves exercícios feitos durante a lição e também pela escrita individual do sumário, no final da aula. Destacam-se os seguintes aspectos presentes em alguns dos sumários escritos: dois dos melhores alunos não fizeram um sumário mas uma síntese dos conceitos; houve um aluno que apenas indicou as funções económicas e sociais do Estado como tendo sido o conteúdo abordado em aula.

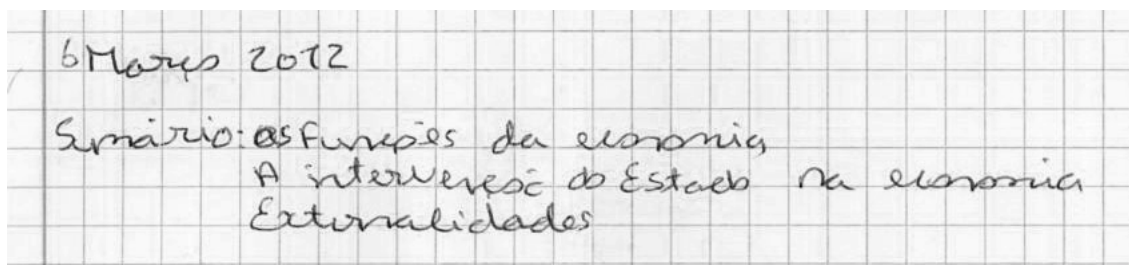


Figura 2. Sumário escrito por aluno (aula #1)

A sumarização da aula feita por um aluno (figura 2) revelou confusão nos conceitos de funções do Estado e funções da economia mas considera-se que se tratou de distração durante a aula. Na aula seguinte, foi solicitada a sua participação diversas vezes.

Em alguns sumários os alunos distinguiram falhas de mercado das externalidades ou bens públicos, tal como ilustram os seguintes:

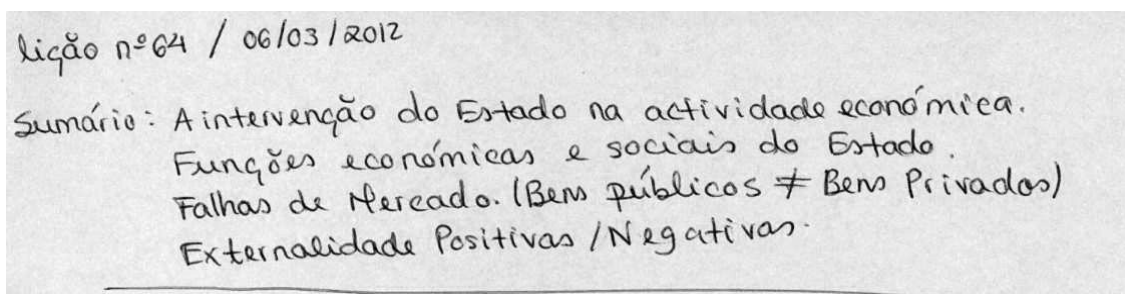


Figura 3. Sumário escrito por aluno (aula #1)

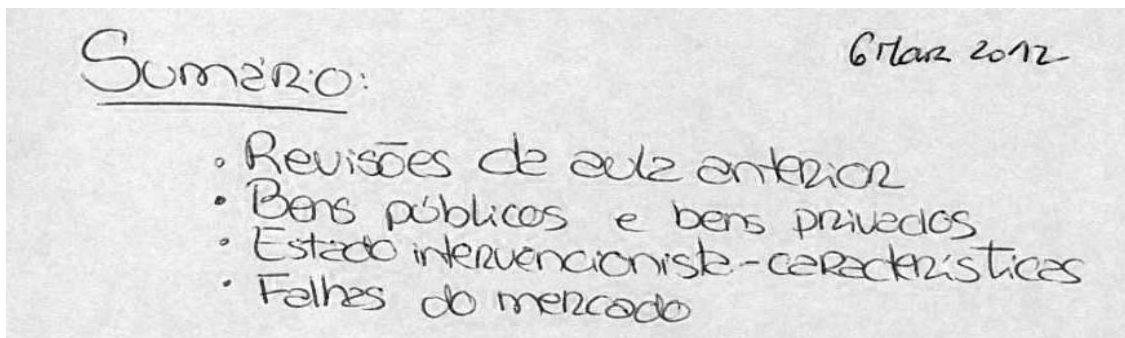


Figura 4. Sumário escrito por aluno (aula #1)

Tal constatação justificou a exploração do conceito de falhas de mercado com especial incidência nas externalidades e bens públicos, no início da aula #2, tendo nesta novamente sido revistos os objectivos da aula #1 (através da interacção com os alunos). E só após essa recapitulação é que se pode afirmar que os objectivos tinham sido efectivamente alcançados.

Esta aula correu muito melhor do que a primeira leccionada, em Novembro, tendo tido um ritmo mais calmo, com uma boa exploração dos conceitos programados. A preocupação passou por anular a tendência natural de principiante, de mera exposição de matéria como se se tratasse de uma apresentação na faculdade. No início da aula, ao ser feita a revisão de conteúdos com a turma, foi usado o método interrogativo — para além de fazer parte da planificação, foi um momento que se considerou ter sido importante melhorar tendo em conta as duas aulas leccionadas no decurso do primeiro semestre.

Apesar de a turma ter um bom nível de conhecimentos é notório que (também os melhores) alunos necessitam de tempo na exploração e interiorização de novos conceitos. Deverá ter-se em atenção os alunos mais fracos e/ou mais distraídos que não fazem imediatamente a “ponte” dos conteúdos da aula com a realidade económica ou com os conhecimentos já adquiridos. Enquanto que há conceitos considerados significativos e apropriados por alguns dos alunos os mesmos poderão ser considerados difíceis por outros

(Arends, 2008).

Houve uma parte dos conteúdos planeados que, por falta tempo, não foi possível ser leccionado nesta aula – nesta fase da docência, este atraso na planificação ficou a dever-se a um grande cuidado em fazer uma melhor exploração dos conteúdos.

Foram apresentados, para ilustrar alguns dos conteúdos (bens públicos e externalidades), breves exercícios, com recurso ao Powerpoint em que os slides tinham figuras e ilustrações, que pareceram ter sido adequadas dado a aceitação pela turma. Consistiram na aplicação directa da teoria explorada com a turma, a pares — para além de terem sido momentos de decompressão para os alunos, serviram para cimentar conceitos.

Ao nível dos recursos usados, o Powerpoint apresentado na aula estava bem feito, tanto a nível de conteúdos como de qualidade gráfica. O vídeo sobre os bens públicos foi bem escolhido pois era um vídeo conciso, esteticamente agradável e em que o discurso era coerente com as animações apresentadas.

Foram percebidas melhorias significativas desde a primeira aula leccionada; estando-se mais à vontade está-se mais concentrado nos conceitos a transmitir e na interacção com a turma.

O facto de se ter assistido à aula anterior a esta, à de dia 2 de Março, revelou-se bastante proveitoso pois possibilitou o registo dos conceitos efectivamente transmitidos pela Professora Cooperante bem como as observações e questões colocadas pelos alunos. Assim, as revisões no início da aula foram melhor conduzidas.

3.7.2. Aula 2 (8 de Março)

Nesta aula, foi concluída a subunidade didáctica 11.2.1 (falhas de mercado) e iniciada a seguinte, a 11.2.2., correspondente aos instrumentos de intervenção económica e social do Estado.

A segunda aula leccionada começou com uma revisão da anterior, principalmente com os conceitos-chave relacionados com as falhas de mercado. Para tal, recorreu-se ao método interrogativo e os conceitos foram estruturados em slides de apoio, em Powerpoint. A aula só foi prosseguida quando, através das intervenções, voluntárias ou não, em particular, dos alunos que mostraram nos sumários que escreveram na aula #1 falhas na compreensão dos conceitos, foi percebido que a turma conseguia contextualizar os bens públicos e externalidades nas falhas de mercado.

De seguida, foi focado o último conceito-chave das falhas de mercado, os mercados de concorrência imperfeita. Nesse sentido, a (primeira) actividade proposta e da qual se obteve um feedback muito positivo (dado pelo preenchimento do questionário, no final da aula) consistiu na resolução, em díades, de palavras cruzadas (ver anexo B) sobre os mercados de concorrência imperfeita e perfeita. Para a realização deste recurso, começou-se por elaborar as perguntas e as respectivas respostas e, de seguida, recorrendo a software de desenho de palavras cruzadas disponibilizado na internet, foi criada a grelha final. Esta actividade exigia uma revisão dos conceitos estudados no 10.º ano, na unidade didáctica n.º 5 (Preços e Mercados) pelo que a mesma feita a pares tornou-se menos pesada e mais motivante.

Após a projecção de slide com a grelha corrigida foi analisado, em diálogo com a turma, uma notícia recente do jornal Expresso sobre a prática de dumping no mercado nacional do leite. Esta discussão prolongou-se para além do tempo inicialmente previsto pois foi enriquecida com os contributos da Professora Cooperante e de um mestrando que, estando nesse dia a assistir e tendo dado uma aula sobre operações de câmbio, no âmbito da balança de pagamentos (unidade lectiva n.º 10), no 1.º semestre, contextualizou-a devidamente face a uma questão levantada por um aluno. Antes de fechar esta subunidade didáctica, foi apresentada uma frase retirada de um texto, enviado anteriormente pela Professora Cooperante para os mails dos alunos, sobre os conceitos de eficiência e equidade, tendo sido pedido à turma para a analisarem oralmente.

A subunidade didáctica seguinte foi iniciada já na segunda metade da aula, com uma revisão de alguns conceitos (funções do Estado), referidos na primeira aula. Logo de seguida, através de diálogo com a turma, foram apresentados os dois tipos de instrumentos de intervenção do Estado. Neste ponto, foi pedido aos alunos, em pares, para apresentarem a sua situação profissional idealizada para daí a dez-quinze anos e para formalizarem o caminho a percorrer para a alcançar; no final desta actividade foi solicitado, devido às restrições de tempo, apenas a alguns alunos para apresentarem os seus projectos profissionais ou académicos. No final, em diálogo com a turma, os alunos reflectiram sobre o que foi considerado neste esboço individual tendo feito depois a analogia com a realidade nacional.

De seguida, aludiu-se à Constituição Portuguesa sublinhando alguns aspectos fundamentais bem como referindo o site oficial onde ela pode ser consultada online. De facto, para não recorrer à internet devido aos eventuais problemas técnicos de ligação e de velocidade e tendo também tido sido em conta o perfil da turma, foi apresentado em slide o

endereço da Assembleia da República bem como excertos da página. A partir de um pequeno enunciado apresentado em slide, os alunos foram solicitados a responder em díade, recorrendo aos conjuntos de folhas (ver anexo C) previamente distribuídas com os artigos n.º 90, 91 e 92 da Constituição Portuguesa, a algumas questões sobre o Planeamento do Estado.

Antes do término da aula, foi distribuído o questionário relativo a estas duas aulas e, após recolha dos mesmos já preenchidos, foi solicitado o registo do sumário da aula no verso da folha com o nome.

Nesta aula, foi usado o método interrogativo e expositivo e as actividades propostas foram feitas em díade e entre o professor e a turma. Face ao ritmo da aula, decidiu-se não distribuir o exercício globalizante sobre as falhas de mercado, inicialmente previsto para esta lição, tendo este sido idealizado para o início da próxima, de forma a ser o ponto de partida da revisão dos conceitos.

Os recursos usados foram o Powerpoint e fotocópias para as palavras cruzadas, artigos da Constituição Portuguesa e o questionário. De referir que o Powerpoint nesta aula e tal como sucedeu na primeira e viria a suceder na terceira, tinham o mesmo layout apenas mudando a cor base consoante a aula.

A avaliação formativa desta aula foi feita utilizando a grelha de observação.

Os objectivos da aula foram alcançados. Da análise do questionário (tratamento estatístico apresentado em anexo), vinte dos vinte e quatro alunos que o preencheram revelaram ter percebido bastante ou tudo das falhas de mercado enquanto que na aula anterior apenas dezasseis o tinham apontado. Os conceitos de eficiência, equidade e estabilidade foram também apreendidos. Os bens públicos foram o conceito mais apreciado sendo a eficiência o que os alunos menos gostaram e os conceitos das externalidades e de concorrência imperfeita (em alguns casos, os alunos referiram especificamente o dumping) os que os alunos acharam mais difíceis. Estes conceitos foram explorados no início da aula seguinte. Deste questionário, constavam também perguntas sobre as actividades cruzadas e o esboço do plano do futuro profissional. Em relação às palavras cruzadas, esta foi muito apreciada (os alunos classificaram-na com 4 e 5, numa escala de 1 a 5), mais do que o plano do percurso académico/profissional — os alunos revelaram ter preferido a exposição de matéria ao esboço pedido e referiram que este pouco contribuiu para a compreensão dos conceitos em causa.

Da análise dos sumários, depreende-se que houve alguns alunos que referiram a análise

da Constituição como o objectivo em si e não o Planeamento como este aluno que diz que a aula consistiu em:

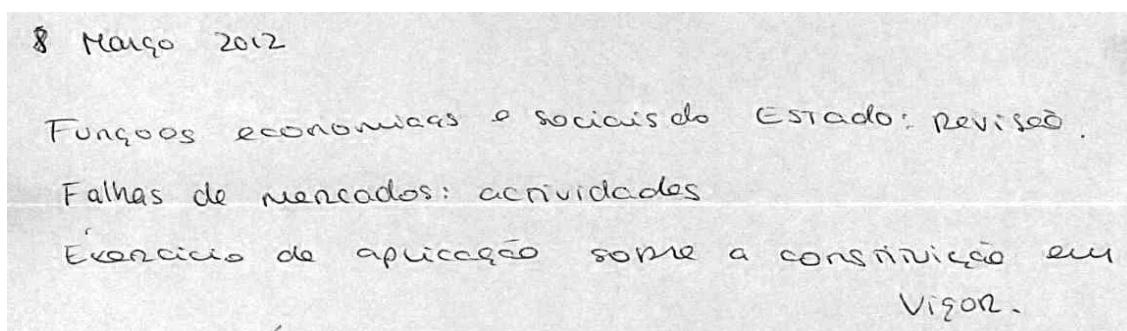


Figura 5 . Sumário escrito por aluno (aula #2)

Este aspecto foi clarificado com os estudantes na aula seguinte, ao prosseguir com essa análise. Nos sumários, inferiu-se ainda que os alunos já não distinguiam bens públicos ou externalidades de falhas de mercado como tinha acontecido na aula anterior.

Nesta aula, o resumo da matéria anteriormente dada foi mais breve do que o feito na aula anterior para se assegurar o cumprimento do plano de aula. Crê-se que, futuramente, deverá ser ponderado arranjar outras formas de fazer e de dinamizar estas revisões iniciais pois as mesmas, facilmente se podem tornar repetições e quebrar o ritmo da aula, logo no início. É monótono para os alunos que estiveram com atenção e que perceberam estes conceitos, é monótono para os alunos que não perceberam os conceitos mas que não se manifestam. Contudo e como refere Arends (2008), as perguntas que os professores colocam aos alunos e as respostas que estes dão constituem uma forma de verificação da compreensão de conceitos bem como informação acerca do desempenho.

Foram apresentadas algumas actividades bem preparadas e justificadas que constituíram momentos de decompressão para os alunos e que possibilitaram ao docente a reequação da estratégia delienada da aula quando necessário. As actividades levadas a cabo nesta aula, também promoveram o trabalho em equipa dado terem sido desenvolvidas em díades. As palavras cruzadas é uma actividade que poderá ser usada mais vezes pois permite uma revisão dos conceitos teóricos de forma menos pesada e aborrecida, recorrendo-se eventualmente ao livro. Nesta turma, dado o seu nível de aproveitamento, havia algum receio de que as palavras cruzadas apresentadas, enquanto revisão da unidade didáctica n.º 5, preços e mercados, fossem consideradas demasiado fáceis, óbvias e resolvidas muito mais rapidamente do que o previsto, o que não veio a acontecer tendo sido registado o

envolvimento dos alunos, de maneira geral, na resolução desta actividade. Contudo, justificava-se, pelo menos a partir de certa altura em que já havia várias díades com apenas uma ou duas perguntas por responder, “*puxar*” pela turma para que começassem a haver pares a efectivamente acabar o exercício. Por isso, um dos aspectos a melhorar será a dinamização das actividades em sala de aula.

A análise de uma notícia da actualidade económica (práticas de dumping no leite verificadas em algumas das grandes superfícies comerciais nacionais) ilustrando a ineficiência a que os mercados de concorrência imperfeita podem levar foi bem escolhida e conseguida. Foi constatado, porém, através dos questionários distribuídos no final da aula, que uma parte dos alunos achou o conceito de dumping difícil, apesar da exploração feita a par com a Professora Cooperante e com o colega de curso.

Concluiu-se que quando foi pedido aos alunos, em pares, para delinearem um breve plano sobre a sua situação profissional daí a dez anos, se devia ou ter explicado ainda melhor a actividade ou ter motivado os pares mais relutantes. Houve bastante barulho durante a prossecução da actividade sendo que este é um aspecto que deverá ser melhorado: como controlar e limitar o nível de barulho da turma em actividades a pares ou de grupo, sobretudo sabendo que há turmas muito mais indisciplinadas no que concerne a esta questão.

Considera-se esta aula a que melhor decorreu tendo sido composta por várias actividades enriquecedoras. Houve um exercício sobre falhas de mercado já incluído no plano da aula #1 que passou para esta aula mas que durante a mesma, se achou proveitoso ser feito na aula seguinte, na aula # 3, o que veio a verificar-se ter sido uma decisão adequada – foi uma gestão de aula que se ousou fazer e experimentar.

3.7.3. Aula 3 (13 de Março)

Esta aula, assistida pelo Orientador deste relatório de prática de ensino supervisionada, versou inteiramente sobre a subunidade didáctica, 11.2.2., iniciada na aula anterior.

A aula começou com (a distribuição de) uma ficha de trabalho (ver anexo B) sobre as três falhas de mercado (revisões das aulas número um e dois) com resolução individual. A correcção foi oral e após concluída foi apresentada um slide, em Powerpoint, com a síntese das respostas. Durante a correcção, foram extrapoladas as perguntas para questões relacionadas com os conceitos em foco.

De seguida, foi feita uma breve revisão da última aula sobre a subunidade didáctica 11.2.2. tendo a aula #3 começado efectivamente com a actividade deixada por terminar

sobre os artigos da Constituição Portuguesa relacionados com o Planeamento pelo Estado. Foi concedido algum tempo para as díades terminarem as respostas e depois, em diálogo com a turma, as mesmas foram sendo apresentadas; uma das respostas estava sistematizada em slide. Prosseguiu-se a exploração do conceito de Planeamento com referência às ideias-chaves já apresentadas durante a correcção da actividade e com outras decorrentes do diálogo estabelecido com a turma — a informação apresentada foi sumariada em slides recorrendo ao método expositivo. Sempre que possível, aludiu-se à realidade nacional e a conceitos de unidades didácticas anteriores como sucedeu ao apresentar os dois tipos de planos (imperativo e indicativo), lançando-se questões relacionadas com o sector público (SPA — sector público administrativo e SEE — sector empresarial do Estado) já estudado na unidade didáctica 11.1. e exemplificando-se referindo os parceiros sociais, termo bastante frequente nos noticiários nacionais. Para concluir o Planeamento, recorreu-se novamente à página da Assembleia da República (imagens em slide) para concluir a apresentação dos documentos disponibilizados sobre esta matéria e sobre o Orçamento. Foi esta a forma usada para fazer a ponte com o conceito seguinte: o Orçamento de Estado.

O Orçamento foi iniciado na segunda metade da aula com a distribuição de fotocópias (ver anexo C) com os artigos relacionados e presentes na Constituição da República para análise a pares, seguindo um enunciado projectado em slide. De seguida, essas questões foram discutidas em diálogo com a turma. Para finalizar a lição, foi apresentado um slide de síntese do Orçamento e solicitou-se aos alunos para trazerem na aula seguinte a Apresentação, parte integrante do Orçamento, disponível no site já referido da Assembleia da República (mostrou-se novamente o slide com o menu desta página).

A aula foi concluída com o preenchimento do sumário no verso das folhas com o nome, informação esta, mais uma vez, tida em conta no desenvolvimento da aula seguinte.

Os métodos usados nesta aula foram o expositivo e o interrogativo tendo sido feito trabalho a pares e com posterior correcção entre o professor e a turma. Os recursos foram o Powerpoint e fotocópias (ficha de trabalho e artigos da Constituição Portuguesa).

A avaliação formativa baseou-se na grelha de observação. O feedback da aula foi feito através dos sumários para não ser distribuído novamente um questionário.

Nesta aula, a turma estava mais agitada e menos concentrada uma vez que iam ter, na aula seguinte, uma apresentação sobre “Os Maias”, na disciplina de Português. Por outro lado, a presença do Professor Orientador poderá ter inibido algumas participações

(voluntárias). Foi mais difícil explorar conceitos com a turma pois foi menos espontânea a participação dos alunos.

Porém, o início da aula foi bastante bem conseguido com um breve exercício sobre as falhas de mercado durante o qual todos os alunos, sem excepção, se concentraram na sua resolução. Terá sido o facto de ser a primeira aula do dia, às 8h30? Nas revisões feitas no início da aula, após a correcção do exercício, os alunos mostraram-se pouco participativos o que se revelou angustiante e justificou uma preocupação em promover a participação.

Outro momento da aula que resultou bastante bem e ao qual os alunos aderiram foi o da consulta da Constituição Portuguesa para responder a questões relacionadas como o Orçamento de Estado – mais uma vez constatou-se que o trabalho em díade é proveitoso tanto para o docente como para os alunos, tanto para os mais fracos como para os com melhor performance académica. Arends afirma (2008) que a participação activa em pequenos grupos ajuda os alunos a adquirirem competências sociais e académicas promovendo, em simultâneo, atitudes democráticas.

Um docente principiante, poderá ter maior dificuldade em avaliar correctamente o que pode e o que não pode constituir uma dificuldade aos alunos ou o que é e não é um conceito “fácil”. Saliencia-se o conceito de parceiros sociais, que foi apresentado na aula pensando-se que (parte dos) alunos já conheceria (pelos telejornais), tendo depois vindo a constatar-se de que não.

A aula acabou antes do tempo para garantir que os alunos escreviam o sumário nas folhas com o seu nome, informação esta bastante importante para obter um feedback sob a percepção real dos alunos face aos conteúdos apresentados e do trabalho feito em aula.

3.7.4. Aula 4 (15 de Março)

Esta aula foi a primeira (de duas) em parceria com o par pedagógico.

Seguindo-se duas das modalidades possíveis ao considerar o ensino a dois, esta aula foi dividida em três blocos sendo que o segundo foi orientado pelo par pedagógico e o terceiro foi da responsabilidade de ambos. Esta opção ficou a dever-se à necessidade sentida em esta aula ser uma consolidação das três anteriores (individuais) e, ao mesmo tempo, a apresentação de outro docente a iniciar a sua série de aulas. Foi estabelecido que, excepto surgisse alguma questão pertinente, não se iria intervir no bloco dado pelo outro para evitar “atropelamentos”. O terceiro bloco, sendo uma actividade idealizada por ambos e envolvendo trabalho de grupo aos quais era preciso o(s) docente(s) prestar(em) apoio foi

levado a cabo por ambos.

O primeiro bloco (correspondente à primeira metade da aula) ficou marcado por revisões sobre os conteúdos da aula anterior (Planeamento e Orçamento de Estado) e conclusões das actividades feitas bem como por considerações adicionais sobre o Orçamento. Para as revisões, recorreu-se ao Powerpoint como forma de apresentar a informação relevante bem como a alguns esquemas apresentados na aula anterior. De seguida, foi iniciada a abordagem a novos aspectos do Orçamento — dimensões e funções sobre os quais incidiu um breve exercício de resolução geral (apesar de na planificação constar como resolução a pares) em que a partir de frases apresentadas (uma a uma) num slide os alunos tinham de indicar em que dimensão do orçamento se incluíam — aqui a turma dialogou, ordenadamente. De seguida, foi apresentado o índice do Orçamento de Estado de 2012 e o bloco foi concluído com uma questão à turma em que se pretendeu a aplicação dos conteúdos já apresentados.

O segundo bloco planificado da aula foi então iniciado pelo parceiro pedagógico que numa conversa com a turma foi construindo a definição de Orçamento. Apresentou também alguns dados (valores das despesa e receita, em Portugal) em números actuais, escrevendo-os no quadro a giz.

A passagem para o terceiro e último bloco, foi marcada pela análise da Apresentação do Orçamento de Estado de 2012, correspondente a cinco páginas (ver anexo C). Nesta parte do Orçamento, foi feita uma análise do contexto macroeconómico nacional e internacional com uma linguagem acessível e adequada ao nível de conhecimentos e de interesses da turma cooperante. Considerou-se uma boa forma de levar os alunos efectivamente a consultar este documento económico e, para tal, os mesmos formaram grupos de trabalho entre três a cinco elementos cada, conforme a disposição da sala e a distribuição dos alunos. Uma vez que a maioria dos estudantes não trouxe este documento (como solicitado na aula #3), distribuíram-se as fotocópias suplentes e estrategicamente preparadas as quais apenas garantiram que houvesse um exemplar por grupo. As questões a serem respondidas pelos alunos foram apresentadas num slide e durante a leitura do documento e início das respostas (esta actividade não foi concluída nesta aula) ambos os docentes circularam pela sala prestando apoio aos grupos que o solicitaram. Foi pedido aos alunos que lessem todo o documento (e que o trouxessem) para a próxima aula.

A avaliação foi feita recorrendo à grelha de observação.

Os recursos usados foram o Powerpoint, fotocópias (Apresentação do Orçamento) e quadro a giz. Os slides do Powerpoint eram graficamente diferentes dos das três aulas anteriores.

Usou-se o método interrogativo e expositivo. Houve momentos de trabalho professor/turma e trabalho de grupo.

Na primeira parte da aula, pretendeu-se rever os conceitos da aula anterior recorrendo a informação sistematizada em Powerpoint e solicitando a colaboração voluntária dos alunos. Por outro lado, desta aula, constatou-se que se deverá ter especial atenção futura à projecção da voz, preocupação esta que esteve particularmente bem presente na primeira aula (do primeiro semestre).

Havendo várias formas de co-ensinar em sala de aula, esta divisão do tempo da aula em duas partes pelos dois professores colaborantes foi bastante proveitosa para o relatório final. É certo que não houve muita interacção (nos dois primeiros blocos) entre ambos mas foi interessante poder experienciar-se este tipo de aula, em que cada um estava responsável por uma dada parte dos conceitos, numa das metades da aula.

A exploração do texto (introdução do Orçamento de Estado) não foi a mais adequada pois, obrigando os alunos a lerem todas as cinco páginas do referido documento sem haver um exemplar por pessoa, levou a um desinteresse e afastamento de alguns elementos dos grupos de trabalho que não tinham acesso ao texto. Em futuras explorações, há duas abordagens possíveis: leitura como trabalho de casa ou (para estes documentos maiores) exploração por partes, direccionando os alunos para as secções relevantes.

O colega apresentou dados recentes da economia portuguesa, o que se considera ser muito importante numa aula desde que os mesmos sejam, como estes eram, recentes, fidedignos e, ainda, com a indicação da fonte que os disponibilizou (Banco de Portugal).

3.7.5. Aula 5 (12 de Abril de 2012)

Esta quinta aula correspondeu à última leccionada no âmbito da unidade curricular de IPP4 e foi já no decurso do 3.º período lectivo. Foi leccionada em parceria com o par pedagógico e assistida pelo Orientador deste relatório de prática de ensino supervisionada.

Ambos os docentes participaram na condução desta aula tendo sido feita a divisão em vários blocos intercalados e atribuído a sua condução a cada um bem como estabelecido que se poderia intervir nos blocos conduzidos pelo parceiro.

A aula iniciou-se com a apresentação aos alunos do sumário da aula recorrendo a um slide e, após o registo do mesmo nos cadernos, recomeçou-se a análise do texto no âmbito da Apresentação do Orçamento de Estado de 2012. A turma agrupou-se novamente em grupos de trabalho e foi concedido algum tempo para a resposta às perguntas colocadas; durante este período ambos os docentes se deslocaram pela sala em resposta às solicitações dos alunos e também motivando e orientando os vários grupos. Oralmente, as respostas foram discutidas com a turma tendo sido o par pedagógico o orientador. Por motivos de tempo, esta discussão foi encurtada tendo sido depois direccionada para a despesa pública continuando com o diálogo docente/turma. As ideias principais foram esquematizadas em slide em Powerpoint iniciando-se de seguida os critérios de classificação económica e concluindo-se com um exercício de resolução oral sobre um desses critérios. Foi distribuída, por ambos, a primeira ficha de trabalho (ver anexo C) para resolução a pares e com correcção posterior a qual, quando concluída (oralmente), foi apresentada, de forma sistematizada, em slide. O bloco seguinte foi conduzido pelo par pedagógico que apresentou os outros dois critérios de classificação funcional da despesa e durante o qual foi distribuída a segunda ficha de trabalho (ver anexo C) cuja correcção ficou para a aula seguinte.

De salientar, que em ambas as fichas de trabalho, constavam quadros sobre a despesa do Estado (segundo as classificações funcional e económica) para análise, com dados relativos a 2010, 2011 e 2012 (previsão feita no Orçamento de Estado) a partir de informação disponibilizada pelo Ministério das Finanças.

A aula foi concluída com a distribuição e preenchimento de um questionário (anexo D) composto por questões não só sobre a aula dada mas também sobre as aulas da disciplina de Economia A e as aulas leccionadas a dois. Sobre esta temática, foi dedicada uma página do questionário recolhendo informação passível de ser usada neste relatório e também pela obtenção de feedback da aula enquanto leccionada a pares.

Recorreu-se à grelha de observação enquanto instrumento de avaliação desta aula.

Os métodos usados foram o interrogativo e o expositivo privilegiando o trabalho de grupo e a pares. Nas estratégias de aula, sublinham-se duas: a correcção dos exercícios de forma oral em que o professor encetava um diálogo com a turma e apoio aos alunos durante a resolução das actividades propostas (Apresentação do Orçamento e fichas de trabalho formativas) fosse em grupo ou a pares, circulando pela sala o que, sendo dois docentes, resultou muito bem.

Foi usado o quadro a giz, o Powerpoint e fotocópias.

Esta aula foi, inevitavelmente, como uma passagem de testemunho ao colega pois foi a que precedeu as suas aulas individuais tendo sido mais ditada pelo seu ritmo e planeamento. O facto de já se estar no 3.º período constituiu uma desmotivação pois o esperado era as aulas terem sido leccionadas sequencialmente, fechando a leccionação ainda no decurso do 2.º período lectivo da Escola.

As soluções encontradas para transmitir os conteúdos planeados passaram pelo Powerpoint usado que esquematizava a informação, pelas ideias trocadas com os alunos e as actividades (ficha de exercícios). Ambos os docentes se mostraram atentos, disponíveis e bem humorados, características que o(s) docente(s) também deve(m) evidenciar para promover um bom clima em sala de aula e potenciar a dinâmica entre pares, em aulas a dois.

Os questionários distribuídos nesta aula eram mais direccionados para o tema deste relatório mas os alunos investiram pouco no seu preenchimento; apesar de se saber que as perguntas abertas têm este tipo de desvantagens, estava-se à espera de respostas (mais) completas e precisas.

Há aspectos positivos a destacar desta colaboração de docentes: o não atropelamento de um docente pelo outro (o que se crê que é fundamental para uma aula a dois resultar bem) e mais apoio para tirar dúvidas aos alunos nos exercícios a pares ou em grupo, sem esquecer que, perante, uma dúvida há dois modos diferentes de explicação.

A turma aceitou bem esta parceria pedagógica para o que contribuiu também o facto de já nos conhecerem e de já terem tido aulas connosco. Desta vez, os alunos estavam mais concentrados (na aula) e participativos na presença do Orientador deste relatório de prática de ensino supervisionada, observador, e da docente da turma.

Enquanto experiência de ensino a dois, foi positivo trabalhar a dois tendo ambos estilos de ensinar compatíveis e estando confortáveis na discussão de aspectos positivos e negativos (Texas Education Agency, 2000) decorrentes da aula.

Após reflexão, esta aula a dois não potenciou, em pleno, os benefícios e as forças que um par de docentes pode gerar em sala de aula. Para tal, crê-se que deveria ter sido feito um trabalho de casa muito maior para que fosse alcançada uma harmonia pedagógica, directamente dependente da disponibilidade pessoal de cada um face às suas obrigações profissionais em paralelo com a vida familiar.

“A reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática”

(Reis, 2011, p. 54)

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do trabalho pretende-se apresentar as ideias principais do processo colaborativo entre docentes complementadas com algumas observações decorrentes da prática desenvolvida com a turma cooperante na Escola de São João do Estoril. Avançam-se algumas questões para investigação futura acabando este relatório com uma breve reflexão final de teor pessoal.

4.1.Síntese conclusiva

O estudo da disciplina de Economia A é hoje indispensável à formação geral do cidadão português e da União Europeia, independentemente do futuro percurso académico (Silva, 2002).

A necessidade de formar cidadãos competentes lança a reflexão sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem (Antunes & Carvalho, 2005). Numa era em que as turmas são acentuadamente diversas na sua constituição, as estratégias e as práticas de ensino (Roldão, 2010) devem adaptar-se a estas novas realidades de forma a se revelarem eficazes.

Na “sociedade pós-moderna complexa e em rápida mutação”, a educação do futuro requer uma reconceitualização das escolas, dos seus currícula e dos padrões de organização do trabalho dos seus professores”, de forma a “satisfazer as necessidades individuais e sociais vitais” (Hargreaves, 1998, p. 271).

Os modelos de organização da comunidade escolar exigem um encaminhamento para estruturas que suportem o princípio da colaboração no contexto da pós-modernidade fomentando a

criação de formas de escolaridade e de ensino na idade pós-moderna que sejam flexíveis, mais dotadas de capacidade de resposta, mais proactivas, eficientes e eficazes na utilização dos saberes e dos recursos partilhados, procurando ir ao encontro das constantes mudanças das necessidades dos alunos, num mundo em rápida transformação (Hargreaves, 1998, p. 292)

A Escola pretende-se uma organização reflexiva que favoreça “contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes”, proporcionadores do “desabrochar das capacidades” com o intuito de desenvolver competências dos indivíduos que promovam a vida em sociedade e a interacção com os Outros. Torna-se premente que a Escola de hoje consiga realizar a interligação entre as várias dimensões da realização humana: a pessoal; a profissional e a social (Alarcão, 2001).

Hargreaves (1998, p. 291) propõe um modelo que fornece as bases estruturais de uma cultura docente propondo redes, alianças, parcerias no interior e no exterior da escola, promovendo “formas de colaboração vigorosas, dinâmicas e mutáveis” com o objectivo de procurar dar resposta às estruturas de escolaridade mais flexíveis que satisfaçam as necessidades de aprendizagem como é o caso da criação de ambientes de aprendizagem alternativos.

O processo colaborativo constitui um meio para promover uma aprendizagem mais rica e significativa por parte dos alunos (Lima, 2002). Esse processo, construído pelo e no aluno, deverá ser promovido pelos professores através da sua orientação do ensino sendo corporizado no processo de desenvolvimento curricular. O docente define-se “pela autonomia e pela possibilidade de decisão que detém sobre o objecto do seu trabalho” (Roldão, 2010, p. 48). O ensino a dois pode, então, surgir como uma “gestão estratégica e contextualizada do currículo” (Roldão, 2010, p. 23).

A colaboração surge como um “princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” que concorre para uma “resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam” (Hargreaves, 1998, p. 277). O diálogo, a acção e os colegas como espelho, fornecem feedback ao docente levando-o a reflectir e a reformular a sua prática, promovendo desta forma a reflexão.

A colaboração promove não só o desenvolvimento das competências dos professores, decorrente da partilha e da aprendizagem no seio do grupo colaborante mas também um maior empenhamento dos mesmos num processo de aperfeiçoamento contínuo como componente da prática profissional. Os padrões característicos de associação dos professores influenciam as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que por sua vez determinam os

limites e as possibilidades do seu desenvolvimento e da mudança educativa (Hargreaves, 1998).

A colaboração e a colegialidade fomentam o “crescimento profissional” e o “desenvolvimento das escolas, a partir de dentro” (Hargreaves, 1998, p. 209), constituindo uma forma de viabilizar a implementação de mudanças curriculares. Nesse sentido, ambas a colaboração e a colegialidade são consideradas como elemento chave na ponte entre o desenvolvimento dos professores e o curricular.

A colaboração regista algumas dificuldades de implementação que passam pelo tempo disponível para o trabalho conjunto dos docentes e a falta de familiaridade de muitos para com o papel colegial (Hargreaves, 1998).

No contexto escolar actual, as comunidades dos professores são difíceis de manter em ambientes onde os líderes e o pessoal docente mudam rapidamente e frequentemente de estabelecimentos escolares dificultando a criação de relações de trabalho significativas e de apoio colegial (Hargreaves, 1998). Na actual conjuntura económica, poderá tornar-se mais difícil a disponibilidade dos professores, em termos de tempo e de motivação, e da escola, em termos de redução de verbas, para um investimento na promoção da prática colaborativa.

Os processos de colaboração e de co-ensino levados a cabo exigem reflexão não só sobre a maneira como podem contribuir para uma “mudança educativa de qualidade” mas também sobre as suas eventuais “limitações, distorções e ambiguidades” (Lima, 2002, p. 8). A prática em si não é suficiente, é necessário reflectir sobre ela submetendo-a “à autocrítica à análise, à interrogação, ao olhar do outro” e à criação de redes entre os professores e as escolas. O poder das redes, no contexto colaborativo, permite a recolha, a coordenação, a teorização, a difusão do capital pedagógico inovador e a promoção de colectivos de renovação pedagógica que “pensem e avancem para uma escola diferente junto a outros movimentos sociais” (Sebarroja, 2001, p. 131).

Surge um leque de competências do cidadão e do docente do futuro: a “inteligência moral, a literacia emocional e as competências sociais” (Carneiro, 2001). É um dos desafios que se colocam aos professores, o de transmitir aos alunos, a par com o conhecimento, competências sociais (Lorencic, 2006), a nível da relação com o outro.

Da parte dos alunos, os processos colaborativos de co-ensino devem contribuir positivamente para a sua formação. A presença de dois docentes em sala de aula não os deve intimidar (Dias, 2008). No caso da prática do ensino a dois levada a cabo na Escola

cooperante, esta aconteceu após um processo de familiarização dos docentes, desde o início do ano e, no meu caso pessoal, desde o ano lectivo anterior.

A prática de co-ensino proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar um processo de colaboração e de cooperação fomentando a partilha de ideias e o trabalho conjunto. Permite-lhes, por outro lado, o desfrutar de diferentes formas de explicar um conceito ou das diferentes experiências dos co-docentes resultantes das suas diferentes formações, interesses e percursos pessoais e profissionais (Vila et al., 2008).

A cultura colaborativa condicionante da interação dos professores no exercício das suas funções constitui um factor condicionante da interpretação e da aplicação de eventuais reformas educativas nas escolas sob pena das políticas a introduzir fracassarem (Lima, 2002).

A prática de co-ensino permite a individualização do ensino pois promove em sala de aula a flexibilidade e a possibilidade de alteração da dinâmica na gestão da sala de aula. Há um acompanhamento muito próximo do trabalho desenvolvido por cada aluno e dos eventuais grupos de trabalho o que constitui dedicação e atenção por parte dos docentes (Dias, 2008). Tratando-se de um par pedagógico, ambos os professores podem apoiar rapidamente e de forma mais consolidada o aluno quando este revela um nível diferente no ritmo da aprendizagem.

O facto de haver dois docentes na mesma sala de aula constitui um “elemento facilitador das aprendizagens” (Dias, 2008, p. 146) e do ensino (Dias, 2008). O binómio em sala de aula atenuará as consequências do número, por vezes elevado, de alunos nas turmas (Dias, 2008) nas escolas portuguesas.

A participação em aulas em regime de co-ensino promove o desenvolvimento profissional para os professores e de mobilização e desenvolvimento de competências tanto dos docentes como dos alunos. Para os docentes, é uma fonte de “respostas aos desafios que a educação coloca” (Dias, 2008, p. 164). Para os alunos, o co-ensino poderá constituir uma abordagem adequada para lidar com diferentes aptidões e itinerários (Carneiro, 2001) próprios.

4.2. Questões para investigação futura

A prática do co-ensino foi levada a cabo em apenas três aulas leccionadas no ano lectivo em questão o que constitui uma parca experiência para retirar ilações mas suficiente para me suscitar interesse no desenvolvimento desta prática, em experiências semelhantes de forma a ter oportunidade de explorar o seu potencial. Será interessante, no futuro, ser levado a cabo estudos similares mas que abranjam um maior número de aulas da disciplina de Economia A ou mesmo de outras do grupo 430.

Considero que, no âmbito da colaboração em prática de co-ensino, seria interessante estudar:

- o papel na inovação curricular (Dias, 2008);

- o desenvolvimento em escolas com outro tipo de características (Dias, 2008), nomeadamente ao nível de performances académicas do alunos e/ou do contexto socio-cultural;

- o impacto nas práticas dos docentes envolvidos no co-ensino, tendo em conta ou não a idade e o nível de experiência profissional;

- ajustar conteúdos de uma unidade didáctica completa, de um tema ou mesmo de todo o programa da disciplina em vigor à prática do co-ensino.

O facto do ensino a dois não constituir uma prática colaborativa comum na disciplina de Economia A, poderá ser um factor motivador adicional para estudos posteriores, que alarguem o alcance do presente trabalho.

4.3. Reflexão final

O trabalho dos dois anos deste Mestrado que agora se consubstancia neste Relatório marca um processo de crescimento pessoal e profissional. Implicou dedicação e empenho bem como a superação de obstáculos, isto é, de prazos de entrega dos trabalhos propostos, de dúvidas e de novas realidades que muitas das vezes pareciam ser tão familiares aos meus colegas de curso, todos eles já docentes.

Foi no contexto deste curso e passados quase 20 anos que (re)tomei o contacto com a Escola mas agora num papel diferente. Verifiquei a importância do método interrogativo face à mera exposição de conteúdos que nem todos os meus professores da altura seguiam. Constatei das conversas com colegas do mestrado e docentes que o professor não é um profissional com *mil certezas* mas sim alguém que reflecte sobre a forma como decorreu

uma certa aula, alguém que tem preocupações e expectativas para com os seus alunos, dúvidas e interrogações sobre caminhos a seguir.

Nesta abordagem, tive a ajuda da Professora Cooperante e do meus colegas de mestrado com quem aprendi bastante. O facto de ter optado pelo tema do Relatório, o co-ensino, permitiu-me intensificar uma relação de trabalho e de partilha no contexto escolar com o meu colega mestrando Vasco Pedro.

Experienciei, assim, enquanto docente *recém-chegada*, uma prática que considero bastante adequada aos professores principiantes, o co-ensino enquanto relação de partilha, de diálogo e de interacção seguindo os princípios da colaboração. Em alguns momentos do trabalho, salientei as implicações do co-ensino em professores principiantes.

Considero o co-ensino uma forma potencialmente eficaz de transmitir aos alunos os valores da partilha e do trabalho em equipa indo, assim, de encontro a alguns objectivos expressos no referencial da disciplina de Economia, como é o caso da educação para a cidadania, qualidade tão importante para uma sociedade equilibrada.

A prática de co-ensino nas duas aulas leccionadas permitiu mostrar aos alunos da turma cooperante o trabalho colaborativo a um nível que não estão habituados a ver (Dias, 2008). Os alunos tiveram a oportunidade de observar a dinâmica estabelecida entre os dois ‘jogadores da mesma equipa’, os dois docentes envolvidos, e de experienciar as vantagens de terem o apoio de ambos decorrentes do facto de se tratarem de indivíduos naturalmente distintos com diferentes formas de explicar (Dias, 2008). Sendo que os professores deixam memórias, boas ou más, nos alunos se, de facto, as aulas a dois resultarem bem tenderão a lançar a semente da colaboração com o Outro nesses mesmos estudantes.

O co-ensino poderá adequar-se mais em certas turmas do que em outras. Em turmas com alunos com uma performance académica mais fraca, por exemplo, por motivos socio-culturais ou de mero desinteresse pela realidade do país e do mundo, as *mais-valias* geradas pelo ensino a dois serão maiores, contribuindo efectivamente para colmatar essas falhas.

A turma cooperante, era constituída por alunos com pais que seguiam de perto o percurso escolar dos seus filhos e tendo um nível alto de habilitações literárias prestavam, como forma de apoio escolar, explicações em várias disciplinas. Grande parte dos estudantes possuíam um bom conhecimento da realidade actual, nomeadamente económica, em parte resultante de um trabalho e dos estímulos intelectuais de dois anos com a mesma Professora o que poderá acentuar, por outro lado, os benefícios da continuidade pedagógica.

Durante este percurso e neste trabalho de reflexão, pude ainda constatar que um Professor deve sempre reflectir sobre a sua prática e a dos colegas, sejam eles mais ou menos novos, mais ou menos experientes. Como diz Reis (2011, p. 54): “O professor aprende pensando sobre a sua própria experiência”.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Antunes, S. & Carvalho, C. (2005). O trabalho colaborativo num grupo de estágio de matemática do 2º ciclo: Um exemplo na unidade de Estatística. In *Actas do V CIBEM*. Porto: APM.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill.

Barros, T. & Fernandes, M. (2008). *Economia 11*. Porto: Porto Editora.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Boavida, A. & Ponte, J. (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Albuquerque, New México: Public education department of Califórnia State University. Retirado em Junho 4, 2012, de <http://www.ped.state.nm.us/seo/library/qrtrly.0404.coteaching.lcook.pdf>.

Cook, L & Friend, M. (1990). Collaboration as a Predictor for Sucess in School Reform. In *Journal of educational and psychological consultation* (p. 69 - 86). Lawrence Erlbaum Associates, Inc..

Dias, E. (2008). *Trabalho de projecto em estatística: contributos do trabalho colaborativo para as práticas de uma turma de 10.º de escolaridade*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, documento policopiado].

- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté in *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP n.º 25* (pp. 28 – 30). Neuchâtel: CIIP. Retirado em Nov., 20, 2012 de <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=739>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora MacGraw Hill de Portugal.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lorencic, I. (2006). *The Teacher of the Future*. In *A vision of European Teaching and Learning – perspectives on the new role of the teacher*. Suécia: Magnus Persson (ed.).
- Mendes, H. & Silva, E. (2010). *Economia A*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ministério da Educação (2003). *Documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. In Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Pacheco, J. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*. Braga: CEEP.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pais, M.; Oliveira, M.; Góis, M. & Cabrito, B. (2007). *Economia A*. Lisboa: Texto Editores.
- Pais, M.; Oliveira, M.; Góis, M. & Cabrito, B. (2008). *Economia A 11.º — sínteses esquemáticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Peralta, M. (2002). *Como avaliar competência(s)? Algumas considerações*. In Abrantes, P. & Araújo, F.. *Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 27-31). Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, O. (2005). Importância da intervenção pública na economia de mercado. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 5-1.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Persson, M. (2006). Dimensions and recommendations on the new role of the teacher. In *A vision of European Teaching and Learning – perspectives on the new role of the teacher*. Suécia: Magnus Persson (ed.).

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, M. (2007). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. In Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Rodriguez, C. (2007). *Didactica de las ciencias económicas*. Málaga: Eumednet. Retirado em Junho de 2012, de <http://www.eumed.net/libros/2007c/322/> - <http://www.eumed.net/libros/2007c/322/>.

Roegiers, X. (2001). *Une Pédagogie de l'integration*. Bruxelas: De Boeck.

Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. (2003). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Sebarroja, J. (2001). *A aventura de Inovar – A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

Silva, E. (Coordenadora), Lopes, L., Moinhos, R., Pastorinho, A. & Silvestre, M. (2002). *Programa de Economia A 10º e 11º ou 11º e 12º anos dos cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas e ciências sociais e humanas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Retirado em Setembro de 2011, de http://www.dgide.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/economia_a_10_11.pdf.

Texas Education Agency (2000). *Coordinating for reading instruction: general education and special education working together*. Texas: University of Texas.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vários (2005). *Decreto-lei n.º 49/2005 Lei de bases do sistema educativo*. Ministério da Educação. Documento policopiado.

Vieira, C. & Vieira, R. (2005). Estratégias de ensino/aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget.

Villa, Thousand & Nevin (2008). A guide for co-teaching: practical tips for facilitating student learning. Califórnia: Corwin Press.

Zabalza, M. (1997). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições Asa.

Netgrafia

Último acesso em Julho de 2012 :

http://www.intime.uni.edu/coop_learning/ch4/default.htm

Último acesso em 10 de Abril de 2012:

<http://www.parlamento.pt/Paginas/default.aspx>

Último acesso em 10 de Fevereiro de 2012:

<http://www.slideshare.net/eshepherd/coteaching-six-models-for-teacher-success>

Último acesso em 10 de Fevereiro de 2012:

<http://www.ped.state.nm.us/seo/library/qtrly.0404.coteaching.lcook.pdf>

Último acesso em 20 de Dezembro de 2011:

<http://www.aesje.pt/ESSJE/Escola/Documentos.htm>

(consulta do Plano Educativo da Escola e Projecto Curricular)

Último acesso em Dezembro de 2011: <http://www.aesje.pt>

Último acesso em Dezembro de 2011:

http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_S_Joao_Estoril_R.pdf

(consulta do relatório de avaliação externa)

Índice Remissivo

A

Afonso · 5, 6, 7, 8, 9, 67
Alarcão · 14, 19, 61, 67
Antunes & Carvalho · 15, 16, 60
Arends · 34, 35, 36, 40, 41, 43, 48, 51, 54, 67

B

Bell · 7, 8, 9, 67
Boavida et al. · 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
Bogdan & Biklen · 6, 7, 8, 9

C

Carneiro · 20, 62, 63, 67
Cook et al. · 19, 20, 21, 22

D

Dias · 1, 2, 3, 4, 13, 16, 18, 19, 24, 35, 39, 62, 63, 64, 65, 67

F

Fernandes · 1, 26, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 67
Flick · 6, 7, 9, 67
Froidevaux · 19, 68

H

Hargreaves · 13, 14, 15, 16, 17, 18, 60, 61, 62, 68
Hill & Hill · 7, 8, 9

K

Ketele & Roegiers · 7, 8, 9

L

Lima · 4, 13, 14, 18, 61, 62, 63, 68
Lorencic · 62, 68

M

Ministério da Educação · 31, 32, 68, 69

N

Nóvoa · 2, 3, 68

P

Pacheco · 34, 35, 37, 68
Peralta · 42, 68
Perrenoud · 3, 68
Persson · 13, 15, 24, 69

R

Reis · 60, 66, 69
Rodrigues · 2, 3, 69
Rodriguez · 32, 34, 38, 69
Roegiers · 42, 68, 69
Roldão · 0, 2, 38, 39, 42, 43, 44, 60, 61, 69

S

Santos · 5, 69
Sebarroja · 18, 36, 37, 62, 69
Silva · 31, 32, 33, 37, 42, 43, 44, 60, 68, 69

T

Texas Education Agency · 59, 69
Tuckman · 6, 7, 8, 69

V

Vieira & Vieira · 39, 40, 41
Villa et al. · 4, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24

Z

Zabalza · 34, 35, 36, 37, 38, 39, 70